

TABLE DES MATIÈRES

Préface	7
RÉSUMÉ DES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE	15
L'ÉCOLE MATERNELLE	16
■ Le langage au cœur des apprentissages	16
■ Vivre ensemble	19
■ Agir et s'exprimer avec son corps	19
■ Découvrir le monde	20
■ La sensibilité, l'imagination, la création	22
L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE	22
■ Le cycle des apprentissages fondamentaux	23
■ Le cycle des approfondissements	30
LES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE	39
PRÉAMBULE	40
■ Une école exigeante	40
■ Une culture scolaire partagée	41
■ La réussite de tous	45
■ Horaires et programmation	46
■ Les instruments de travail	48

CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX	51
INTRODUCTION	52
■ Horaires	56
I. MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE	59
■ Objectifs	59
■ Programme	60
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	87
II. VIVRE ENSEMBLE	89
■ Objectifs	89
■ Programme	90
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	93
III. MATHÉMATIQUES	95
■ Objectifs	95
■ Programme	97
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	104
IV. DÉCOUVRIR LE MONDE	109
■ Objectifs	109
■ Programme	110
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	116
V. LANGUES ÉTRANGÈRES OU RÉGIONALES	119
■ Objectifs	119
■ Programme	121
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	124
VI . ÉDUCATION ARTISTIQUE	125
ARTS VISUELS	126
■ Objectifs	126
■ Programme	127
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	130
ÉDUCATION MUSICALE	131
■ Objectifs	131
■ Programme	132
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	135

VII. ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE	137
■ Objectifs	137
■ Programme	139
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	145
CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS	147
INTRODUCTION	148
■ Horaires	155
<i>DOMAINES TRANSVERSAUX</i>	157
<hr/>	
I. MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE	159
■ Objectifs	159
■ Programme	161
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	164
II . ÉDUCATION CIVIQUE	171
■ Objectifs	171
■ Programme	172
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	175
<i>LANGUE FRANÇAISE,</i>	
<i>ÉDUCATION LITTÉRAIRE ET HUMAINE</i>	177
<hr/>	
III. LITTÉRATURE (DIRE, LIRE, ÉCRIRE)	179
■ Objectifs	179
■ Programme	180
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	187
IV. OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE FRANÇAISE	
(GRAMMAIRE, CONJUGAISON, ORTHOGRAPHE, VOCABULAIRE)	189
■ Objectifs	189
■ Programme	190
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	194

V. LANGUES ÉTRANGÈRES OU RÉGIONALES	195
■ Objectifs	195
■ Programme	196
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle.....	201
VI. HISTOIRE	203
■ Objectifs	203
■ Programme	204
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle.....	209
VII. GÉOGRAPHIE	211
■ Objectifs	211
■ Programme.....	213
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle.....	216
<i>ÉDUCATION SCIENTIFIQUE</i>	217
VIII. MATHÉMATIQUES	219
■ Objectifs	219
■ Programme	221
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle.....	228
IX. SCIENCES EXPÉRIMENTALES ET TECHNOLOGIE	237
■ Objectifs	237
■ Programme	238
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle.....	242
<i>ÉDUCATION ARTISTIQUE</i>	245
X. ARTS VISUELS	249
■ Objectifs	249
■ Programme	250
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle.....	255
XI. ÉDUCATION MUSICALE	257
■ Objectifs	257

■ Programme	258
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	261
ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE	263
■ Objectifs	264
■ Programme	265
■ Compétences devant être acquises en fin de cycle	271
BREVET INFORMATIQUE ET INTERNET	273
ARRÊTÉS	275
DOCUMENTS D'APPLICATION ET D'ACCOMPAGNEMENT	279
■ Documents d'application et d'accompagnement des programmes des cycles 2 et 3	281
■ Lire au CP	283
■ La littérature au cycle des approfondissements	309
■ Liste de référence des œuvres de littérature de jeunesse pour le cycle 3 - Révision 2004	321
■ Événements, dates, personnages, vocabulaire et documents correspondant au programme d'Histoire du cycle 3	331
■ Liste des œuvres de référence pour les arts visuels	337
■ Liste des œuvres de référence pour l'écoute musicale	343

QU'APPREND-ON À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ?

2004-2005
LES PROGRAMMES



Illustrations : © Calligram, série *Max et Lili*, par Dominique de Saint Mars (auteur) et Serge Bloch (illustrateur).

© Serge Bloch

ISBN éd. CNDP : 2-240-01588-8

ISBN éd. XO Éditions : 2-84563-212-6

© CNDP / XO Éditions, 2004

PRÉFACE

L'école primaire française comporte une originalité que nombre de pays nous envient : elle intègre à la fois l'école maternelle et l'école élémentaire. La cohérence de cette architecture doit beaucoup à l'unité des programmes qui structure ces deux moments de la vie de l'enfant. Ceux-ci forment le premier temps de la scolarité dont la réussite ultérieure dépend largement de la solidité de la formation qu'y est dispensée. En ce sens, aujourd'hui comme hier, l'école primaire doit contribuer à réaliser toujours mieux l'égalité des chances. Une exigence républicaine que j'entends rehausser.

Si la qualité de l'enseignement tient d'abord à la qualité des enseignants, de leur formation et de leur investissement personnel, elle doit aussi aux programmes par le guidage qu'ils apportent, par la précision des objectifs et la juste mesure des exigences qu'ils fixent, par leur adaptation aux enjeux du temps et du monde où ils doivent être appliqués. Si les programmes arrêtés en 2002, dont l'ambition a alors été soulignée, fournissent un certain nombre de repères techniques et méthodologiques construits en fonction des données de la recherche, ils répondent aussi à un projet social et éducatif auquel nous souscrivons pleinement puisque les deux piliers qui les structurent, la maîtrise de la langue et l'éducation civique, constituent nos deux priorités pour l'école.

Creuset de l'égalité des chances, l'école le sera d'autant mieux qu'elle permettra la construction d'une culture commune partagée qui suppose d'abord l'acquisition d'un premier bagage commun, tout à fait essentiel avec la maîtrise des fondamentaux : lire, écrire, compter, priorité à la fois simple et pourtant exigeante qui permet que le collège puisse, en aval, tenir pleinement son rôle.

Creuset de l'élaboration d'une citoyenneté responsable et solidaire, l'école doit favoriser la construction de valeurs partagées en les donnant à la fois à connaître, à comprendre et à pratiquer.

La maîtrise de la langue, première des priorités

Le français est notre héritage commun. Il doit être une source de fierté et non un facteur d'inégalités.

À tous les niveaux, la maîtrise de la langue doit faire l'objet de toutes les attentions. À l'école maternelle, les enseignants doi-

vent guider le jeune enfant dans sa conquête d'un langage oral de plus en plus précis et structuré, en créant de nombreuses situations d'échanges, en associant le langage aux jeux et aux expériences qu'ils donnent à vivre dans leur classe ; ils l'aident à se servir du langage pour évoquer des événements passés, à venir ou imaginaires. L'initiation à la culture de l'écrit emprunte deux voies dès la petite section : la fréquentation de livres de qualité et de divers supports d'écrits, et la lecture à haute voix du maître, qui s'accompagne d'échanges autour des histoires entendues. Les enfants découvrent certaines des fonctions sociales de l'écrit ; l'imprégnation par de nombreuses histoires construit un bagage culturel, linguistique et rhétorique adapté aux petits, fait de thèmes universels de la littérature, de personnages, de formes écrites. L'école maternelle, par des modalités de travail d'abord ludiques puis plus structurées et systématiques, conduit les enfants à s'intéresser au fonctionnement de la langue, à comprendre le « principe alphabétique », c'est-à-dire le principe selon lequel les lettres (l'alphabet) correspondent selon certaines règles aux sons de la langue. Cette conquête est essentielle pour pouvoir accéder à l'apprentissage de la lecture. Ainsi les jeunes élèves de l'école maternelle acquièrent-ils les compétences nécessaires à l'apprentissage systématique de la lecture ; ces appuis sont déterminants pour la réussite des élèves au cours préparatoire, de nombreuses recherches en attestent.

C'est en effet dans les deux premières années de l'école élémentaire que se structure et se systématise cet apprentissage fondamental. Si le cours préparatoire constitue incontestablement un temps fort car il conserve son caractère de « classe initiatique », ces deux années doivent permettre d'assurer pour tous un premier niveau de maîtrise de la lecture, qui appellera des approfondissements mais qui constitue en soi une étape cruciale pour la réussite scolaire. Le maître du cours préparatoire doit conduire les élèves vers deux conquêtes essentielles : maîtriser la technique de la lecture et comprendre des textes. Les élèves en effet doivent comprendre, connaître et mémoriser les relations entre graphèmes (sons) et phonèmes (lettres) et apprendre à les utiliser. Ils doivent aussi acquérir, en particulier pour les mots les plus fréquents, une telle habitude des mots et de leur forme écrite qu'ils les reconnaissent sans avoir à les déchiffrer ; la quantité de lecture, l'association très étroite des

activités d'écriture et de lecture, la mémorisation de l'orthographe des mots forment à cette reconnaissance immédiate.

L'autre facette de l'apprentissage de la lecture conduit les élèves à une autonomie de lecteur : lire des textes, c'est-à-dire comprendre des enchaînements d'informations parfois complexes, n'est pas l'aboutissement simple et automatique des capacités de déchiffrement. L'apprentissage de la compréhension se greffe sur les activités antérieures d'échanges entre l'adulte et les enfants à propos des histoires racontées ou lues. C'est dans ces échanges qu'a commencé en maternelle et que doit se poursuivre un travail tout à fait essentiel : distinguer les personnages d'une histoire, leur caractère et leurs relations, redire avec ses mots ce qui est raconté, commencer à s'intéresser à la manière dont les choses sont écrites, etc. Sur des textes à leur portée, le maître doit guider les élèves par des activités méthodiques, pour qu'ils explorent avec rigueur les phrases et leur enchaînement et ne se contentent pas d'en deviner approximativement le sens sur la base de quelques mots vite reconnus, pour qu'ils traitent le texte dans sa logique, dans sa continuité.

Il est prévu deux heures et demie de lecture et d'écriture chaque jour parce que la régularité et l'intensité de l'entraînement sont essentielles pour la sûreté des acquisitions. Plus encore qu'à d'autres niveaux, le maître de cours préparatoire est d'abord un « maître de lecture » : il prend appui sur toutes les activités pour faire rappeler ou faire découvrir, faire mémoriser parfois, des mots (leur orthographe et leur sens) et des textes (leur fonction et leur sens).

Face à ces acquisitions, les enfants sont très différents, pour des raisons variées qui tiennent à leur maturité, à leur motivation, à la maîtrise de la langue française, à des problèmes spécifiques qui affectent leurs capacités d'apprendre. Le livret *Lire au CP*, publié ici en annexe sous une forme abrégée, propose aux enseignants des pistes de travail pour repérer les difficultés que peuvent rencontrer les élèves et leur apporter l'aide nécessaire. La présente version a été centrée sur les approches qui peuvent également être éclairantes pour les parents qui cherchent à soutenir de leur côté le travail conduit à l'école.

C'est au cycle des approfondissements ou cycle III que les acquis se structurent et acquièrent la fonctionnalité sans laquelle la suite de la scolarité sera difficile. À ce niveau, la lecture devient un outil autant qu'un objectif en soi. Tous les

apprentissages de l'école mobilisent la lecture et le programme invite à lui faire une large place dans tous les domaines ; ainsi, les élèves apprennent à lire différemment des textes différents, de même ils apprennent à produire des textes adaptés à des situations diverses (résumé, compte rendu, questionnaire, etc.). Dans les manuels scolaires ou dans des documentaires, les élèves doivent savoir chercher des réponses aux questions qu'ils se posent, confirmer ce qu'ils ont trouvé par eux-mêmes. Pour certains enfants, ce sont ces lectures qui les ouvrent au goût de lire en même temps qu'à une motivation pour des domaines particuliers de la connaissance.

Pour d'autres, c'est l'univers fictionnel et la littérature de jeunesse qui les convertissent à la lecture. Dans ce domaine, le programme 2002 demande de faire découvrir une dizaine d'ouvrages complets chaque année. À côté du travail cognitif indispensable de compréhension, la littérature mobilise des réactions affectives et une attention esthétique qui engagent personnellement le lecteur : les échanges au sein de la classe stimulent à la fois l'implication de chacun (quand les points de vue s'affrontent) et la prise de distance, car la mise en mots fait sortir du seul plaisir fusionnel ou du rejet en donnant des occasions de les expliquer face à des avis différents. Une liste de référence en littérature de jeunesse, qui vient d'être élargie et sera progressivement renouvelée, guide les choix des maîtres sans les limiter. Elle est publiée en annexe.

Autour de la littérature, l'école permet de s'enrichir du point de vue des autres, de partager ses plaisirs de lecteur. Toute lecture suscite des émotions et pose des questions sur lesquelles peuvent se construire des débats particulièrement riches. En classe ou dans la bibliothèque, avec des pairs, des élèves plus grands ou des adultes autres que le maître (médiateurs de lecture venus de l'extérieur, parents, auteurs, illustrateurs, etc.), les échanges font découvrir que la lecture ne se réduit pas à une affaire d'école, que le monde des livres est organisé et que l'on peut s'y repérer, en distinguant les genres, les collections...

Pour que le plaisir de lire s'installe durablement, il faut aux enfants à la fois des compétences assurées – pour que la lecture ne soit pas une activité pénible – et des raisons de lire : l'école doit transmettre les unes et les autres, et c'est à cette condition qu'elle travaille à prévenir l'illettrisme.

L'éducation civique et l'apprentissage du « vivre ensemble »

La République a confié à l'École la formation de « ses » citoyens.

Cette citoyenneté se prépare dès le plus jeune âge par le biais, notamment, de l'éducation civique. Priorité des programmes, l'éducation civique se constitue progressivement au fil des cycles. À l'école maternelle où la majorité des enfants découvre les richesses et les contraintes de l'accueil en milieu collectif, chacun doit apprendre à trouver ses repères et sa place dans le groupe, à coopérer, à comprendre et à s'approprier les règles collectives ; c'est ainsi que se construit une identité d'écolier. À l'école élémentaire, l'élève est appelé à participer pleinement à la vie de l'école ; il commence à dépasser l'horizon de l'école pour prendre conscience de son appartenance à la communauté nationale et saisir la signification de règles de vie collective. Il comprend ce que signifie être citoyen dans sa commune, en France et il acquiert, au travers de différentes disciplines, des connaissances sur l'État républicain et les valeurs démocratiques, sur l'Europe, la francophonie, le monde.

La mise en place des moments de débat, à raison d'une heure en moyenne par quinzaine, permet d'envisager les problèmes que pose la vie collective ou les ressources qu'elle offre ; elle contribue à l'élaboration de relations de respect mutuel et de coopération réfléchie, et à une première sensibilisation aux valeurs civiques. Cette pratique régulière du débat permet d'apprendre à argumenter, à attendre son tour et à écouter les autres, à admettre les conclusions d'un échange collectif, voire les décisions qui en émanent, même si elles ne correspondent pas à ses propres idées.

Les bases d'une première culture scolaire adaptée au temps présent

Les programmes 2002 redéfinissent les bases d'une première culture scolaire qui, au travers de l'ensemble des domaines d'apprentissage de l'École, donne aux élèves la possibilité de développer tous leurs talents, de construire des méthodes de travail et des savoir-faire et, en même temps, de découvrir et de recevoir le meilleur de la tradition sous forme de savoirs bien identifiés (historiques, géographiques, scientifiques, artistiques, etc.).

Véritable nouveauté dans les programmes de 2002, l'enseignement des langues vivantes a un horaire identifié d'une heure trente au moins par semaine, des objectifs et des contenus précis qui permettent de construire une progressivité dans les parcours d'apprentissage. À l'heure de l'Europe, parler deux ou trois langues vivantes étrangères est aujourd'hui plus qu'un atout : c'est une nécessité !

Sans négliger la structuration des premières connaissances sur la langue (lexique, syntaxe, phonologie) ni la découverte de faits culturels propres aux pays dont la langue est apprise, l'enseignement est orienté par un objectif de communication ; apprendre une langue étrangère, c'est d'abord apprendre à comprendre et à s'exprimer de manière à se faire comprendre. Les « fonctions langagières » à partir desquelles s'exerce la communication sont donc le pilier de ces premiers programmes de langue vivante pour l'école (se présenter et parler de soi, parler de son environnement, entretenir quelques relations sociales simples – saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, souhaiter un anniversaire, féliciter, inviter, etc. –, exprimer son accord ou son désaccord, etc.).

Des activités de communication avec l'extérieur de l'école (formes diverses de correspondance avec des classes à l'étranger, recherche de documents authentiques, etc.) mises en place très tôt permettent aux élèves d'éprouver le pouvoir et l'intérêt des nouvelles compétences qu'ils acquièrent.

Dans ce même esprit, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication relève aujourd'hui d'une priorité : les élèves qui accèdent en 6^e doivent désormais maîtriser les apprentissages de base dans ce domaine, ce que valide le niveau 1 du Brevet informatique et internet (B2i) que le collège permettra de préparer plus avant.

Les technologies de l'information et de la communication, instruments efficaces du travail intellectuel, ne s'organisent pas en une discipline autonome. Ce sont des outils au service des diverses activités scolaires. Elles facilitent les approches interdisciplinaires et l'ouverture au monde ; c'est en les intégrant au cœur de toutes les disciplines que leurs fonctions diverses (communication à distance, recherche documentaire, support d'apprentissages et d'entraînements, etc.) prendront du sens et que les élèves en comprendront mieux l'intérêt spécifique et les limites.

Des objectifs communs, des chemins diversifiés pour les atteindre

Les exigences de l'école primaire demeurent élevées ; elles ont changé de nature parce que l'école prépare aujourd'hui tous ses élèves à devenir des collégiens et n'a plus sa vocation originelle à prendre en charge certains adolescents jusqu'à leur entrée dans le monde du travail. Il faut donc que les élèves maîtrisent les outils du travail intellectuel qui leur sera demandé dans l'enseignement secondaire et c'est ce qui rend impérieuse l'exigence de maîtrise de la langue, de la lecture et de l'écriture. Les compétences définies dans chaque domaine pour la fin de chaque cycle permettent de prendre la mesure de ces exigences. Cette définition des buts de la scolarité par des compétences signifie que l'on attend des élèves plus que la simple connaissance de règles ou de notions ; il faut que les acquisitions effectuées leur servent dans des situations plus complexes que les exercices, par exemple que l'orthographe soit vraiment utilisée pour écrire des textes sans erreur, que les opérations servent à résoudre des problèmes mathématiques, que la lecture permette de se débrouiller seul dans le travail scolaire pour faire un exercice (et donc lire la consigne), pour apprendre une leçon, etc.

Les compétences donnent le cap pour la fin de chaque cycle, elles permettent donc de hiérarchiser des priorités. Les équipes pédagogiques doivent organiser progressions et programmations ; le programme n'étant plus défini par année, elles doivent effectuer elles-mêmes une répartition des notions et des thèmes à travailler pour des unités plus courtes (années et périodes) que le cycle. Sur cette base, les élèves sont régulièrement évalués ; le livret scolaire, qui établit un lien entre l'école et la famille, doit en témoigner.

L'école primaire doit prendre en compte les difficultés propres et les rythmes d'apprentissage de chaque enfant. Les maîtres peuvent faire appel à leurs collègues spécialisés, qui dispensent des aides adaptées, soit en petits groupes et parfois dans le cadre même de la classe, soit individuellement. Les projets individualisés sont alors élaborés en lien étroit avec les parents de l'enfant concerné et le maître de la classe.

Faire vivre l'égalité des chances, c'est donner mieux à ceux qui ont moins ; le temps de l'école primaire est la période privilégiée pour organiser ce qui relève d'une réelle prévention de la grande difficulté.

Les programmes : un texte à faire connaître aux partenaires de l'école

La réussite scolaire d'un enfant ne se construit pas seulement à l'école ; elle doit beaucoup à ce qu'il reçoit dans sa famille et dans l'environnement social et éducatif qu'il fréquente. En valorisant les efforts et les progrès de leurs enfants, en manifestant leur intérêt pour ce qu'ils apprennent, en lisant avec eux, en dédramatisant les problèmes passagers, les parents ont un rôle clé dans l'accompagnement de leur scolarité. Il importe qu'ils connaissent le programme, sorte de « contrat » entre la nation et l'École, qu'ils en comprennent les évolutions qui peuvent les dérouter. Ainsi peuvent-ils aussi mieux percevoir les attentes, donc les réussites de leurs enfants ou les difficultés ; dans ce cas, les maîtres chercheront toujours leur alliance pour parvenir à une résolution rapide.

Au-delà des familles, les partenaires de l'école pour l'accompagnement de la scolarité comme pour les loisirs des enfants, les élus locaux qui font beaucoup pour l'équipement des écoles, doivent être bien informés des évolutions et des exigences de la scolarité. Les uns apportent des compléments et des soutiens que nombre d'enfants ne trouveraient pas sans eux, les autres aménagent l'environnement de la pédagogie et concourent à son efficacité en dotant les écoles du matériel informatique utile, d'une bibliothèque, etc.

C'est cette alliance autour de tous les élèves, mais surtout autour des plus fragiles, qui nous aidera à faire réussir tous les enfants en développant au maximum tous leurs talents, en leur ouvrant des perspectives motivantes. La mission éducative est par nature une mission difficile : de l'éducation et de la formation de nos enfants et de nos adolescents dépend la capacité de notre pays à relever les défis qui s'annoncent à lui.

Mais précisément parce que la tâche est délicate, les femmes et les hommes qui font l'Éducation nationale se dévouent avec beaucoup de responsabilité et de passion dans les missions qui sont les leurs, au service de nos enfants. De cette capacité de mobilisation et d'initiative dépend aussi la réalisation des programmes.

François FILLON
Ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

RÉSUMÉ DES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE



L'ÉCOLE MATERNELLE

L'école maternelle a pour mission d'aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des attitudes et des compétences qui permettront de construire les apprentissages fondamentaux. Elle s'appuie sur la capacité d'imitation et d'invention de l'enfant, si vive à cet âge, et sur le plaisir de l'action et du jeu. Elle multiplie les occasions de stimuler son désir d'apprendre, de diversifier ses expériences et d'enrichir sa compréhension. Elle est attentive à son rythme de développement et à sa croissance.

Le programme de l'école maternelle n'est pas encadré par un horaire contraignant. Il présente les grands domaines d'activités à aborder sur les trois ou quatre années de la scolarité. Il fixe les objectifs à atteindre et décrit les compétences à construire avant le passage à l'école élémentaire.

■ LE LANGAGE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES ■

L'apprentissage du langage est le cœur des activités de l'école maternelle.

L'école est un univers nouveau et quelquefois déroutant pour le tout-petit. Il faut lui donner confiance, lui apprendre à communiquer de manière de plus en plus riche, lui permettre de découvrir qu'il peut comprendre ce que disent les adultes quand ils s'adressent à lui ou à tout le groupe et, en même temps, qu'il peut se faire entendre, y compris de ses camarades. Au fur et à mesure qu'il grandit, on lui donne l'occasion de s'insérer dans des dialogues plus longs et plus complexes, puis dans de véritables discussions. À la fin de l'école maternelle, il doit être prêt à accepter les règles d'un échange organisé.

Dans un premier temps, il s'agit simplement de créer autour de chaque enfant un contexte favorable, de l'encourager dans ses essais et de permettre les relations avec les autres. L'enseignant accompagne l'action : il parle avec chaque

enfant, tous les jours, dans des situations claires et explicites. Il reprend patiemment, dans un langage plus élaboré, les tentatives d'expression incomplètes ou maladroites.

Dès trois ans, l'enfant peut s'essayer à un usage du langage plus complexe. Le maître va l'aider à construire le langage de l'évocation, qui va lui permettre de faire revivre par la parole les événements passés ou de décrire un projet. Savoir parler pour évoquer des événements passés ou à venir, pour communiquer des connaissances abstraites, pour s'expliquer et pour argumenter marque un palier dans l'apprentissage. C'est un travail de longue haleine qui se poursuit tout au long de l'école maternelle. Il conditionne la réussite des apprentissages ultérieurs. Il est important que les activités soient programmées à des moments spécifiques, qui structurent le temps de l'enfant. Là encore, chaque prise de parole est reprise par l'enseignant.

Le point de départ de cet apprentissage est le rappel verbal des événements de la vie collective. Les divers incidents qui émaillent la vie scolaire, les activités scolaires et les situations exceptionnelles de l'environnement de l'école sont autant de supports d'expression. Du rappel de ce qui s'est passé, on passe facilement au projet, c'est-à-dire à l'évocation d'événements à venir. Ce va-et-vient implique un travail sur tout ce qui, dans la langue française, permet de situer ce dont on parle dans le temps et dans l'espace.

Le plus vite possible, l'enfant est mis en situation de découvrir le plaisir du conte. Les grands thèmes de la littérature orale, les grands mythes sont abordés régulièrement dès l'âge de trois ans. C'est l'occasion d'enrichir les échanges et le langage d'évocation, d'ouvrir les jeunes esprits à la culture des contes et des légendes, dont les significations sont universelles.

Même si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas au programme, l'école maternelle doit donner l'occasion à tous les élèves d'une imprégnation orale des mots et des structures de la langue écrite, préalable indispensable à tout acte de lecture.

Cette imprégnation se fait d'abord par un rendez-vous quotidien avec les albums de littérature de jeunesse. Leur lecture

est l'occasion d'engager le dialogue, de redire l'histoire qui a été entendue et de construire progressivement des représentations vraisemblables et communicables par des mots et des images. Des parcours de lecture permettent des rapprochements de personnages et de thèmes et d'installer une première culture littéraire.

Cette imprégnation se fait aussi à travers ce qu'on a pris l'habitude d'appeler la « dictée à l'adulte », qui offre à l'enfant qui ne sait pas encore écrire la possibilité de bénéficier de l'aide d'un secrétaire (le maître) pour construire des messages ou des textes. C'est l'occasion pour lui de « parler » les textes écrits et de mesurer la différence entre langage de l'oral et langage de l'écrit.

Parallèlement, l'enfant découvre les multiples fonctions de la langue écrite dans la vie quotidienne, il essaie d'en deviner les significations et de s'en approprier les formes les plus apparentes. Il se crée, ce faisant, un premier répertoire de mots dont il fait très vite usage pour découvrir comment fonctionne le code alphabétique du français.

Dès trois ou quatre ans, l'enfant s'intéresse aux différentes écritures qui l'entourent et à la manière dont les mots écrits expriment le langage. En stimulant sa curiosité, on accompagne et on structure cette découverte. Il est nécessaire, à cette étape, qu'il prenne conscience des réalités sonores de la langue. La meilleure manière est de lui permettre de dire ou de chanter souvent des comptines, des chansons, des poésies, des jeux de doigts. Son attention aux rythmes et aux rimes lui fait découvrir que les paroles sont composées de sons. Il peut alors comprendre comment les lettres de l'alphabet représentent ces sons dans des mots familiers et tenter de trouver (avec l'aide du maître) comment on pourrait écrire un mot simple. Pour cela, il doit avoir développé ses compétences graphiques (graphisme, écriture) et ses capacités de dessin.

La petite enfance est le moment privilégié pour les premiers contacts avec les langues vivantes, langues étrangères ou langues régionales. Plus l'enfant est jeune, plus son oreille peut apprivoiser d'autres sonorités. Lui faire mémoriser des énoncés simples, des chansons, le familiariser avec la diversité des

langues, ouvrir son esprit à la diversité des cultures auxquelles ces langues sont reliées sont les différents aspects de cette première rencontre.

L'apprentissage d'une langue vivante commence en grande section.

■ VIVRE ENSEMBLE ■

En entrant à l'école maternelle, l'enfant découvre la vie en collectivité dans toute sa complexité. Il apprend à y trouver ses repères et sa place. Il est confronté à des règles qu'il faut respecter. Il constate que l'on peut s'aider, coopérer en vue d'un même objectif. Cette situation lui permet de construire sa personnalité. La communication y joue un rôle décisif, en particulier lorsque, avec l'aide du maître, le langage se substitue à l'action immédiate.

L'équipe pédagogique doit à chaque enfant un accueil approprié et sans cesse renouvelé, dans l'esprit d'une réelle coéducation avec les familles.



■ AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS ■

L'école maternelle est l'occasion de construire les actions motrices essentielles : se déplacer, assurer son équilibre et manipuler des objets, les projeter ou les recevoir. Les jeux des tout-petits en sont les premières manifestations. Le maître conduit l'enfant à passer du simple plaisir d'agir à des actions voulues et organisées, graduellement plus élaborées et articulées entre elles.

Encouragé par l'adulte, l'enfant explore des milieux moins familiers, moins accessibles, qui supposent de nouvelles adaptations. Il utilise des objets qu'il pousse ou tire, des engins qui roulent ou glissent. Il occupe des espaces plus vastes, combine ses déplacements avec des percussions ou de la musique...

Accompagné par le maître, il apprend à mesurer les risques qu'il prend. Il est encouragé à chercher des solutions. Il imite, invente, explique oralement ce qu'il a fait. Il utilise le dessin pour représenter ces situations.

L'enseignant veille à ce que les compétences acquises dans ces activités très variées s'organisent en relation avec de grands types d'activités physiques, déjà apparentées à ce que seront les activités physiques et sportives de l'école élémentaire :

- mesurer son action (durée, longueur, hauteur) lorsqu'on se déplace, lorsqu'on lance ;
- adapter ses actions à des milieux spécifiques (sol dur, sable, eau, paroi verticale), en remettant en cause son équilibre, en conduisant des engins (une bicyclette), en s'orientant, etc. ;
- coopérer ou s'opposer dans des jeux ;
- utiliser son activité pour s'exprimer (rondes, jeux dansés, danse, mime, activités de cirque, etc.).

En agissant et en s'exprimant, l'enfant apprend à structurer son besoin d'activité. Il découvre son corps dans l'action et comprend qu'il doit le respecter comme il respecte celui d'autrui, qu'il peut le conserver en bonne santé. Il maîtrise mieux ses relations à autrui. Il apprend à construire avec ses camarades un projet d'action.

■ DÉCOUVRIR LE MONDE ■

L'école maternelle offre à l'enfant la possibilité de dépasser son expérience immédiate. Elle le conduit à s'étonner et à questionner. Le maître lui fait prendre conscience qu'il peut manipuler les objets qui l'entourent et les transformer, qu'il peut les ordonner, les classer et, à cette occasion, distinguer leurs qualités. Il découvre que le monde ne se borne pas aux objets quotidiens et que les livres, les documents audiovisuels ou numérisés lui ouvrent les portes d'univers plus lointains ou lui permettent de se plonger dans le passé. Tout en agissant et en expérimentant, il constate, décrit, tente d'expliquer avec ses mots, il dessine. Bref, avec l'aide du maître, il élabore ses premières connaissances.

C'est par ses cinq sens que l'enfant aborde le monde qui l'entoure. L'école lui permet d'affiner son expérience. Au-delà des objets, le maître le conduit à percevoir les substances qui les constituent et certaines de leurs propriétés. C'est une première approche de la notion de matière.

Les êtres vivants attirent spontanément l'attention de l'enfant. Il apprend à en découvrir l'extrême diversité. L'observation des élevages ou des cultures auxquels il se livre lui permet de dégager quelques-unes des caractéristiques communes ou spécifiques aux végétaux, aux animaux et à lui-même (croissance, nutrition, reproduction, locomotion). Il comprend ainsi les recommandations qui lui sont quotidiennement faites à propos de l'hygiène et de la santé. Il est mieux armé pour voir les particularités des milieux qui l'entourent ou qu'il découvre à l'occasion de visites. Il apprend à y lire la trace des activités humaines. C'est l'occasion d'une éducation à l'environnement et à la responsabilité. En manipulant quelques objets techniques, en les décrivant, il se familiarise avec des fonctionnements, des règles simples dont beaucoup contribuent à sa sécurité. Des ateliers de construction lui permettent de mettre en jeu ses premières connaissances et de les enrichir.

L'enfant parvient ainsi à s'approprier des caractéristiques plus abstraites du monde dans lequel il vit :

- il se situe et situe les objets qui l'entourent dans l'espace et dans le temps,
- il découvre les distances qui le séparent de mondes plus lointains, l'éloignement des événements passés,
- il distingue les formes et les grandeurs (tailles, masses, contenances),
- il distingue mieux les quantités, mémorise la comptine numérique, commence à dénombrer les objets avec plus de sûreté ; il apprend à comparer des collections d'objets du point de vue de leur quantité ; il série et classe.

Ainsi, dès l'école maternelle, chaque enfant construit des connaissances et mémorise des savoirs qui constituent les bases assurées d'une première culture scientifique et technique. Sa vision du monde en est transformée.

■ LA SENSIBILITÉ, L'IMAGINATION, LA CRÉATION ■

La sensibilité et l'imagination sont les instruments d'une relation au monde extérieur et intérieur. Elles jouent un rôle majeur dans le développement de la première enfance. L'école maternelle aide chaque enfant à enrichir son expérience sensible et son pouvoir créateur en multipliant les occasions de se confronter à des matériaux et des actions. Elle lui permet ainsi de mieux exprimer ce qu'il perçoit et ce qu'il ressent.



Le dessin et les compositions plastiques sont les moyens d'expression privilégiés. Ils sont enrichis et structurés par la découverte et l'utilisation des images et des objets les plus variés. Les collections d'objets, de documents à forte valeur esthétique et affective s'appuient sur le plaisir de rassembler et de conserver. Elles sont encouragées. Dans ce contexte, l'enfant est conduit non seulement à réaliser des productions, mais aussi à évoquer ses projets et ses réalisations.

Les activités qui mettent en jeu la voix répondent aux mêmes objectifs : en jouant avec les sons, en chantant, en bougeant, l'enfant explore des moyens d'expression nouveaux. Un répertoire de comptines et de chansons lui donne des repères dans le monde sonore. Il apprend à chanter en chœur. Il découvre des instruments et enrichit ses capacités d'écoute. Activités vocales et activités motrices lui permettent de maîtriser petit à petit le rythme et le tempo. Il occupe, avec son corps en mouvement, des espaces toujours plus larges et découvre le plaisir de la danse.

L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

L'école élémentaire comporte deux étapes, le cycle des apprentissages fondamentaux, ou cycle 2 (grande section de maternelle, pour faire le lien avec cette première école, cours

préparatoire, cours élémentaire première année) et le cycle des approfondissements ou cycle 3 (cours élémentaire deuxième année, cours moyen première année et cours moyen deuxième année).

Le **cycle des apprentissages fondamentaux** est le moment où se construisent ces savoirs élémentaires que sont parler, lire, écrire et compter, le socle de la réussite scolaire.

Le **cycle des approfondissements** transforme ces savoirs en instruments intellectuels qui permettent de s'informer, de construire des connaissances solides, de se cultiver : l'élève n'est plus dépendant de l'accompagnement permanent de l'enseignant. Il acquiert une première autonomie.

Chacun de ces cycles se termine par une évaluation nationale qui permet aux enseignants, mais aussi aux familles, de faire le point sur les acquis, de s'appuyer sur les réussites et de remédier à ce qui ne va pas.

■ LE CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX (CYCLE 2) ■

Le cycle des apprentissages fondamentaux commence à la grande section de l'école maternelle, dès que les enfants entrent dans le chemin qui les conduit à savoir lire et écrire. Toutefois, c'est seulement en première année de l'école élémentaire que l'apprentissage du langage écrit et oral devient systématique. Il en va de même des mathématiques, dont l'enseignement prend à cette étape toute sa dimension. Des horaires flexibles laissent la possibilité de répondre directement aux besoins des élèves, tout en garantissant qu'un temps suffisant est réservé à chaque domaine. Au cycle 2, les élèves doivent lire et écrire au moins 2 h 30 par jour.

Maîtrise du langage et de la langue française

La maîtrise du langage oral reste un objectif fondamental. Le maître invite chaque élève à participer aux débats qui rythment la vie de la classe, ainsi qu'aux échanges qui construisent les apprentissages. L'enfant acquiert ainsi un vocabulaire

plus riche et plus précis, gage d'une meilleure compréhension de ce qu'il entend ou de ce qu'il lit.

Apprendre à lire et à écrire est la grande affaire de ce cycle. C'est un cheminement complexe qui s'appuie sur le travail fait à l'école maternelle. En même temps que l'élève comprend le principe qui gouverne le fonctionnement du code alphabétique, il commence à pouvoir découper les énoncés qu'il entend, comme les phrases qu'il voit. Parallèlement, il mémorise la structure orthographique d'un nombre de plus en plus important de mots, qu'il peut alors reconnaître de manière quasi automatique. Il se libère progressivement du travail du déchiffrage et accède de plus en plus aisément et sans aide à la compréhension de ce qu'il lit.

L'apprentissage de la lecture oriente l'attention de l'enfant vers les sons qui composent les mots. Même si les exercices de lecture ont toujours pour support des textes qui stimulent son intérêt, à cette étape, il ne peut encore, en lisant, comprendre des écrits complexes. L'effort de familiarisation avec la littérature de jeunesse, commencé oralement à l'école maternelle, est poursuivi, avec les mêmes méthodes et la même détermination. La lecture de textes documentaires vient soutenir les connaissances. Les œuvres littéraires qui ont retenu l'intérêt des élèves et qui ont été comprises et discutées peuvent être l'objet d'un travail d'interprétation : mise en voix, récitation, diction, jeu théâtral... Ce sont autant d'occasions de donner sens et consistance au texte écrit, qu'il s'agisse de poésie ou de prose, avec un travail sur le souffle et le corps qui renforce la confiance en soi.

Lire et écrire sont indissociables et se renforcent mutuellement. Traiter pas à pas les problèmes que pose l'écriture des lettres, des mots, des phrases et des textes permet de construire des compétences efficaces et durables. L'activité graphique doit être encore entraînée avec patience. Pour l'orthographe, il s'agit d'éliminer toutes les erreurs phonétiques et de conduire l'élève à savoir se faire aider face à des mots irréguliers ou rares. De même, on le rend plus attentif aux exigences des accords grammaticaux. La production d'un texte, encore difficile à cet âge, s'appuie sur les activités orales ou

sur les lectures. Tous les aspects de la rédaction proprement dite sont régulièrement travaillés tout au long du cycle et éventuellement rassemblés dans un projet collectif d'écriture.

Vivre ensemble

Le cycle des apprentissages fondamentaux poursuit les mêmes objectifs que l'école maternelle. L'aisance acquise dans le domaine de la communication et du langage permet d'être plus exigeant. Les règles de la vie collective sont mieux comprises. Dès que possible, elles sont élaborées par les élèves. Les projets sont plus nombreux et préparés avec un souci plus grand de coopération. Chacun apprend à se situer dans un horizon plus large que celui de l'école : celui du quartier, de la commune, de la France.

Les élèves commencent à prendre conscience de la responsabilité de chacun dans la société. Ils découvrent l'articulation entre leur liberté et les contraintes de la vie en commun, les valeurs relatives à la personne et le respect qu'ils doivent aux adultes et à leurs camarades. L'apprentissage des principes de la sécurité routière et des gestes des premiers secours leur permet de préserver leur propre sécurité et de développer un véritable esprit de solidarité.

Mathématiques

Au cycle des apprentissages fondamentaux, on entre véritablement dans l'univers des mathématiques. La compréhension des nombres et de leur écriture et l'apprentissage du calcul mental sont les pivots de cette première rencontre.

Le fait d'avoir à résoudre un problème permet à l'élève d'utiliser ses acquis, d'élaborer des procédures originales et de construire de nouvelles notions en raisonnant et en agissant sur des quantités, des grandeurs ou des positions.

La connaissance des nombres entiers naturels est renforcée par l'étude du fonctionnement de la numération décimale et de la comparaison des nombres. Le calcul mental est d'autant plus important que se développe l'usage des calculettes. Le travail de mémorisation est ici essentiel : tables d'addition, complément à la dizaine supérieure d'un nombre, première

partie des tables de multiplication. L'addition, la soustraction et la multiplication sont abordées par le biais du calcul mental ou du calcul aidé par l'écrit. La technique de l'addition est maîtrisée.

En identifiant différentes catégories de grandeurs (longueur, masse, contenance, durée), l'élève s'initie aux techniques de mesure correspondantes et se familiarise avec l'usage des unités comme le mètre et le centimètre, le gramme et le kilogramme, le litre, l'heure et la minute. Par ailleurs, l'euro est utilisé dans différents domaines.

L'espace, qui a déjà été activement exploré à l'école maternelle, est maintenant étudié de façon structurée : position des objets par rapport à soi, à autrui ou entre eux, description des déplacements, usage des quadrillages. Le maître dégage quelques propriétés géométriques : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité des longueurs. Il présente certains instruments comme les gabarits et les règles, et des techniques comme le pliage, le calque, le papier quadrillé. Les élèves reconnaissent, produisent et décrivent des solides (le cube, le pavé droit) et des figures planes (triangle, carré, rectangle, cercle).

Découvrir le monde

Au cycle des apprentissages fondamentaux, l'enfant acquiert de nouvelles possibilités de raisonnement. Il peut les appliquer à des réalités plus complexes et plus éloignées de son expérience personnelle.

C'est l'occasion pour lui d'explorer des espaces plus diversifiés et plus lointains, d'apprendre à les décrire et à les comparer. C'est aussi l'occasion d'apprendre à mieux se servir des repères temporels et d'aborder les instruments qui structurent le temps des hommes, horloges et calendriers. Des événements du passé sont abordés par la mémoire des hommes ou retrouvés sur les monuments du patrimoine. Dans tous les cas, le maître insère ces activités dans un projet concret qui débouche sur des réalisations mêlant textes et images.

La conservation de la matière sous ses différents états est découverte dans ses manifestations moins directement



visibles comme les états gazeux. L'observation des phénomènes s'appuie sur des instruments comme le thermomètre.

Les manifestations de la vie peuvent faire l'objet d'observations plus systématiques, sur l'enfant lui-même comme sur les animaux et les végétaux. Petits élevages et essais de cultures sont des moyens d'illustrer la diversité du vivant. L'élève peut poser les premiers repères d'une classifica-

tion scientifique. Il prend conscience de la fragilité des équilibres naturels.

En utilisant des objets et des matériaux variés, en les observant ou en les construisant, l'élève se familiarise un peu plus avec le monde technique. Il apprend à identifier quelques pannes simples des systèmes mécaniques ou électriques, et à y remédier. Il construit des petits circuits électriques et adopte des attitudes réfléchies face aux dangers.

Les outils informatiques et les technologies de l'information et de la communication font partie du quotidien de l'école, dans toutes les disciplines. Un certain nombre de compétences du premier niveau du Brevet informatique et internet – dit familièrement le « B2i » – peuvent être validées dès le cycle des apprentissages fondamentaux.

Langues étrangères ou régionales

L'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale commence au cycle des apprentissages fondamentaux. À cet âge, l'éducation de l'oreille est l'enjeu principal.

La familiarisation avec les énoncés de la langue concernée se fait par l'apprentissage de jeux, de chants, de comptines, de brefs récits. Leur reconnaissance, objectif prioritaire, peut porter sur des éléments variés : une sonorité, un rythme, des mots, une expression, etc.

Le maître stabilise les énoncés utiles à la vie de la classe et les utilise aussi souvent que possible de façon à ce que leur emploi devienne spontané.

En liaison avec les autres domaines d'activité, les élèves découvrent les réalités et la culture des pays ou de la région où cette langue est parlée.

Éducation artistique

À l'école élémentaire, l'éducation artistique est principalement orientée vers l'exploration de deux grands domaines culturels : les arts visuels et la musique. La démarche est identique dans l'un et l'autre cas. Elle vise le développement de la sensibilité et des capacités d'expression. Elle s'appuie essentiellement sur la pratique.

L'enseignement des arts visuels se fonde sur le plaisir de dessiner que manifestent spontanément les enfants. Il le prolonge et l'enrichit en leur faisant découvrir les matériaux, les instruments et les techniques qui permettent de mieux traduire ce qu'on veut exprimer.

Les constructions plastiques à deux ou trois dimensions sont une autre facette du travail de création. En détournant les objets quotidiens de leurs fonctions habituelles, l'élève en fait des matériaux suggestifs pour ses projets et apprend à regarder d'une autre manière. Il en est de même des images qui sont tour à tour matériaux à utiliser et œuvres à observer.

Le musée de classe ou d'école, le musée personnel prennent plus d'ampleur et s'organisent. Les œuvres d'art sont présentes dans la vie de la classe et contribuent à la formation artistique de l'enfant.

L'éducation musicale fait place égale à la culture vocale et au développement de l'écoute. L'élève apprend à contrôler sa voix. Il se donne les moyens d'une écoute active, adaptée aux œuvres qu'il découvre. Il enrichit son répertoire. La dizaine de chants étudiés chaque année permet d'explorer le patrimoine européen et mondial et la création contemporaine. La chanson de variétés y a toute sa place. L'élève commence à être initié à la polyphonie. Toutes les écoles ont une chorale, qui est un pôle fort de leur projet artistique et culturel.

L'écoute d'œuvres permet de construire des références culturelles et esthétiques. L'élève est exercé à isoler des éléments musicaux et à les mémoriser. Il commence à justifier ses préférences et à exprimer ce qu'il ressent.

Comme à l'école maternelle, la danse a une place privilégiée. Elle renforce la découverte des rythmes et de la pulsation. Elle articule activité motrice et activité musicale.

La présentation des réalisations des élèves (chorale, danse, productions plastiques...) rythme la vie de l'école.

Bien entendu, d'autres domaines artistiques sont abordés : le jeu théâtral, le cinéma, la vidéo, l'architecture, etc. Des classes à parcours artistique et culturel sont organisées.

Éducation physique et sportive

Les principes qui prévalaient à l'école maternelle continuent à structurer les activités physiques et sportives de l'école élémentaire. Le maître propose des situations plus complexes, exigeant des adaptations plus délicates. Il utilise pour cela le répertoire moteur fondamental : déplacements, équilibres, manipulation, projection et réception d'objets... Les activités sportives de référence (athlétisme, natation, orientation, escalade, jeux de raquettes, jeux collectifs, activités gymniques, danse, mime, activités de cirque, etc.) apparaissent de manière plus explicite. Les compétences visées se distribuent selon les mêmes pôles : réaliser des performances mesurées, adapter ses déplacements à différents types d'environnement, s'opposer individuellement ou collectivement, concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive.

À partir du cycle 2, la programmation des activités permet d'offrir aux élèves une activité physique et sportive complète et équilibrée. Les quatre types de compétences doivent être abordés chaque année. Ce sont maintenant des apprentissages vérifiables qui sont visés.

Les jeux collectifs (traditionnels ou non) font partie du programme. La natation occupe un module d'au moins douze séances chaque année, chaque fois que les équipements le permettent.

■ LE CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS (CYCLE 3) ■

Le programme du cycle des approfondissements fait apparaître des champs disciplinaires (le français, l'histoire, les mathématiques, etc.) regroupés en grands domaines (« Langue française, éducation littéraire et humaine », par exemple), qui prennent une identité plus forte et préparent les élèves aux disciplines d'enseignement du collège.

Il définit aussi des domaines transversaux (« Maîtrise du langage », « Éducation civique ») qui touchent tous les champs disciplinaires, et qui font l'objet d'exercices fréquents et sont évalués d'une façon régulière et attentive.

Les horaires restent flexibles, pour que le travail puisse être adapté aux besoins des élèves dans chaque champ disciplinaire, mais ils sont fixés de manière assez rigoureuse pour qu'aucun domaine ne puisse être négligé.

Les élèves doivent lire et écrire au moins 2 heures par jour.

DOMAINES TRANSVERSAUX

La maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique sont des domaines transversaux, qui concernent tous les champs disciplinaires et toutes les activités scolaires.

Maîtrise du langage et de la langue française

Le cycle des approfondissements a pour objectif central d'assurer la maîtrise du langage, à l'oral comme à l'écrit. Chaque activité pédagogique, chaque situation scolaire sont autant d'occasions d'un travail sur l'expression qui constitue la moitié de l'horaire. Des ateliers de lecture sont par ailleurs systématiquement organisés.



Éducation civique

Au moment où s'affirme son caractère, l'enfant doit apprendre à contrôler ses réactions et à réfléchir sur les raisons des contraintes qui lui paraissent brider sa liberté. L'exercice du débat réglé est la condition de cette éducation. La demi-heure hebdomadaire qui lui est consacrée doit être considérée comme un moment fort de la vie de la classe et de l'école. Elle est aussi l'occasion de réfléchir aux nécessaires solidarités qui s'imposent aux enfants comme aux adultes.

Dans les différents champs disciplinaires, l'élève découvre, par ailleurs, ce qu'est la citoyenneté dans un pays démocratique et quelles sont les valeurs essentielles de la République. Face aux événements proches ou lointains dont il est le témoin, il assure son jugement en se référant à de grands textes fondateurs comme la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ou la Convention internationale des droits de l'enfant.

DOMAINES SPÉCIFIQUES

Langue française. Éducation littéraire et humaine

La langue française fait l'objet d'un enseignement spécifique, mais son apprentissage concerne aussi tous les champs disciplinaires.

Littérature (dire, lire, écrire)

La littérature est l'univers dans lequel chaque élève expérimente intellectuellement et personnellement la langue française. Elle donne des références communes et constitue la base d'une culture partagée.

L'école multiplie les occasions où l'élève peut faire cette expérience de la littérature : elle facilite le plus possible l'accès aux textes littéraires, en combinant – par exemple – lecture à haute voix de l'adulte et lecture personnelle de l'élève, en reformulant sans cesse le texte qui vient d'être lu ou entendu, en faisant suivre la rencontre de chaque œuvre d'un débat.

Au moins dix œuvres différentes sont abordées en classe chaque année, pour varier les genres, stimuler la curiosité et constituer un riche univers de références. Le maître ne laisse

pas s'émousser le plaisir de lire : il alterne lecture cursive et résumé de certains passages.

Les textes sont de genres divers : poésie, roman, théâtre. Une liste d'ouvrages proposant des parcours de lecture est publiée par le ministère de l'Éducation nationale et régulièrement mise à jour.

La découverte des œuvres se prolonge par des activités d'interprétation qui permettent à l'élève de s'approprier encore davantage le texte écrit : mise en voix de certains passages, esquisses de mise en scène, récitation par cœur sont des moments précieux de la formation à la littérature, rendue présente par le déplacement du corps, par les exercices de diction, par l'effort de mémorisation.

Elle sert par ailleurs de support à des activités de production de texte, notamment par le biais du détournement ou du pastiche. Le travail de rédaction met l'accent sur l'écriture narrative qui peut trouver son inspiration dans les thèmes du programme de littérature.

Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)

Au cycle des approfondissements, l'élève devient capable d'une première réflexion sur la langue française, qui lui donne les moyens de mieux contrôler son écriture. L'objectif est d'obtenir une syntaxe plus assurée, une véritable agilité verbale, un vocabulaire plus précis, une orthographe mieux armée (notamment pour les accords en genre et en nombre, les relations entre le sujet et le verbe), un usage des temps verbaux adéquat aux projets d'écriture.

Les deux points d'articulation de la syntaxe de la phrase que sont le verbe et le nom doivent faire l'objet d'un travail soutenu. Dans tous les cas, ce sont les manipulations des énoncés qui servent de support à l'observation des phénomènes produits et à la réflexion. Le vocabulaire peut dans ce cycle, être l'objet d'une étude raisonnée. Quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte complètent le programme : pronoms, mots de liaison, ponctuation, temps verbaux.

Langue étrangère ou régionale

L'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale se développe pleinement au cycle des approfondissements. L'objectif est de conduire chaque élève au niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Il s'agit pour le maître de familiariser les élèves avec des situations de communication élémentaires : engager un petit dialogue, lire des informations sur une affiche ou dans un catalogue, écrire un message, en particulier un message électronique. L'entraînement régulier et méthodique de l'écoute et de la compréhension doit les conduire, au-delà de simples répétitions, à de véritables prises de parole.

On attend aussi de l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale qu'il renforce la maîtrise du français en attirant l'attention sur les ressemblances et les différences entre les langues, et qu'il élargisse l'horizon culturel des élèves.

Histoire et géographie

L'histoire et la géographie donnent à chaque élève les repères qui lui permettent de se situer dans le temps et dans l'espace, de comprendre les informations qui circulent autour de lui et de stabiliser une culture commune.

L'enseignement de l'histoire repose sur la découverte du document adapté à l'âge des enfants (textes, images, documents). L'élève commence à comprendre le rôle des femmes et des hommes et des groupes humains anonymes, dans le surgissement des événements, et dans l'évolution politique, sociale et culturelle. Les grandes périodes sont travaillées en continuité depuis la préhistoire jusqu'au monde actuel. Une large place est faite à l'histoire nationale, avec des ouvertures conséquentes sur l'Europe ou sur le monde. La chronologie est respectée, les dates importantes sont apprises, des personnages sont étudiés.

L'histoire impose le débat. Elle implique des lectures d'un type nouveau et une autre approche du récit. Elle permet d'entraîner l'élève à faire des synthèses.

À cette étape de la scolarité, la géographie commence par une sensibilisation à la diversité des espaces, pour arriver à une lecture des paysages et des représentations cartogra-

phiques qui en rendent compte. Le parcours va du cadre le plus large, le monde, pour recentrer l'attention sur la France, en passant par l'Europe. Descriptions et comparaisons permettent de mettre en lumière quelques-unes des manières dont l'homme transforme l'espace qu'il habite.

La géographie facilite un rapport concret et actif à l'espace et à ses représentations. Elle s'appuie sur des textes, mais privilégie les méthodes actives : analyse et production d'images, dessins, cartes, diagrammes, etc.

Éducation scientifique

L'éducation scientifique permet d'articuler un enseignement des mathématiques exigeant avec la découverte du champ disciplinaire des sciences expérimentales et de la technologie. L'objectif est d'amener les élèves à comprendre ce qu'est une attitude scientifique et à exercer leur pensée rationnelle...

Mathématiques

Inscrit dans le cadre d'une éducation scientifique large, l'enseignement des mathématiques est tout naturellement centré sur la résolution de problèmes. Les activités d'élucidation, qui se développent dans le cadre des sciences expérimentales, donnent toute leur signification aux notions abordées.

Le maître fait une large place à l'exploitation de données numériques mettant en jeu les nombres naturels et décimaux, les opérations, la proportionnalité et l'organisation des données en listes, tableaux, diagrammes ou graphiques.

Les nombres entiers naturels sont le domaine privilégié de l'école primaire. En se familiarisant avec leur usage et leur structuration (numération décimale, comparaison et rangement, relations arithmétiques du type doubles, moitiés, quadruples, quarts, etc.), les élèves acquièrent les connaissances de base nécessaires à la pratique du calcul, en particulier du calcul mental.

Les fractions simples et les nombres décimaux constituent l'autre volet de cette exploration de l'univers des nombres. Là encore, on attend des élèves qu'ils en comprennent l'écriture

en même temps que l'usage, et qu'ils puissent comparer, ranger, intercaler, encadrer, placer sur une droite graduée.

Le calcul sur les nombres entiers et décimaux se développe sous différents aspects : mémorisation des résultats, techniques opératoires (addition, soustraction, multiplication, division euclidienne), calcul réfléchi exact ou approché, ordres de grandeur, utilisation des calculatrices. Priorité est donnée au calcul mental.

En géométrie, l'élève continue à améliorer sa vision de l'espace. Il apprend à repérer des cases ou des points sur des quadrillages, à utiliser des cartes et des plans pour acquérir la notion d'échelle. Il identifie des relations et des propriétés : alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité des longueurs, axes de symétrie axiale, milieu d'un segment. Il utilise des instruments (règle, équerre, compas) et des techniques (pliage, calque, papier quadrillé). Il travaille sur des figures planes (triangle, carré, rectangle, losange, cercle), sur des solides (cube, parallélépipède rectangle), et s'initie aux techniques de l'agrandissement et de la réduction.

Enfin, il poursuit son exploration des notions de grandeur : longueur, masse, contenance, durée, aire, angle. Il commence à résoudre des problèmes concrets en utilisant des mesures. Il se sert des unités usuelles et devient capable d'établir les équivalences entre certaines d'entre elles.



Sciences expérimentales et technologie

La méthode de travail est ici essentielle. Il s'agit pour le maître de créer les conditions d'une activité qui aiguillonne la curiosité des élèves, les incite à élaborer une démarche d'investigation donnant accès à des connaissances contrôlables dans des documents de référence. L'expérimentation, la recherche de solutions techniques, l'observation directe ou assistée, la recherche documentaire, les enquêtes et les visites en sont des dimensions obligées.

Le programme permet de répondre à de nombreuses questions que se posent les élèves de cet âge et à percevoir, au delà,

de nouveaux champs de la connaissance : la matière, étudiée y compris dans ses manifestations moins immédiates comme l'air ; le vivant (développement, reproduction, traces de l'évolution) complété par une information sur les grandes étapes de l'histoire de la Terre ; l'environnement ; la santé ; les circuits électriques simples ; les leviers et les balances, la transmission des mouvements mécaniques.

L'élève tient un cahier d'expériences.

Les technologies de la communication et de l'information sont de mieux en mieux maîtrisées. Tous les élèves doivent pouvoir postuler au niveau 1 du Brevet informatique et internet (B2i).

Éducation artistique

L'éducation artistique implique trois types d'activités : la pratique créative, la rencontre d'œuvres, le travail sur les techniques. Son objectif est d'enrichir les capacités d'expression et la sensibilité. Le projet est l'une de ses modalités privilégiées. Une liste d'œuvres de référence constitue les bases d'une culture commune.

Les arts visuels et l'éducation musicale sont au cœur de l'éducation artistique, mais d'autres domaines artistiques comme le jeu théâtral, la danse, le cinéma, l'architecture sont également abordés. Toutes les écoles ont une chorale. Des classes à parcours artistique et culturel peuvent être organisées.

Arts visuels

L'enseignement des arts visuels s'appuie sur le dessin, qui devient une pratique régulière et personnelle. L'élève découvre des supports, des instruments, des techniques et des gestes qui lui permettent d'enrichir ses capacités d'expression. La mise en œuvre de compositions personnelles ou collectives fait découvrir quelques principes d'organisation. La manipulation de matériaux et d'objets divers ayant des qualités plastiques et expressives le conduit à des réalisations en trois dimensions. Ses travaux sont valorisés dans le cadre d'expositions.

L'élève explore l'univers des images. Il s'initie à la prise de vue. Il utilise les clichés obtenus dans des constructions plastiques plus larges. Il affine ainsi sa perception de l'environne-

ment (paysage, architecture). La rencontre avec des œuvres d'art alimente le « musée » de la classe, permet à chacun de construire son musée personnel et d'élaborer de véritables connaissances, bases d'une culture partagée.

Éducation musicale

Comme dans le cycle précédent, l'éducation musicale se partage entre culture de la voix et culture de l'oreille. Elle s'appuie sur les jeux vocaux, sur l'apprentissage de chants, en canon ou à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Le repérage et la comparaison de motifs, de formes musicales et de genres différents devient possible : l'interprétation s'en trouve enrichie.

Le répertoire est élargi. Il intègre des chants en langue étrangère ou régionale ainsi que des œuvres liées au programme d'histoire. Les élèves sont amenés à sortir de l'univers musical qui leur est familier pour découvrir d'autres musiques. Chaque fois que c'est possible, le travail effectué est réinvesti dans la chorale.

Les pratiques instrumentales portent le plus souvent sur des instruments rythmiques. Elles s'inscrivent tout naturellement dans un projet artistique large. La perspective d'une présentation publique de leur travail est un puissant stimulant pour les élèves.

Éducation physique et sportive

L'éducation physique et sportive se poursuit selon la même organisation que dans le cycle des apprentissages fondamentaux. Avec des élèves plus âgés, il devient possible pour le maître d'aller plus loin dans le développement des capacités et des ressources nécessaires aux grandes conduites motrices : locomotion, équilibre, manipulation, lancer, réception d'objets. Ils ont déjà quelques repères dans les activités physiques et sportives de référence. Par ailleurs, l'acquisition de compétences plus complexes leur permet de mieux connaître leur corps et, par là, de comprendre pourquoi il doit être respecté et gardé en forme.

Au-delà du besoin de bouger et du plaisir d'agir, l'élève découvre le sens de l'effort et de la persévérance. Il comprend

comment s'articulent antagonisme et coopération. Il perçoit les contraintes de la règle et la manière dont s'engage sa responsabilité.

Comme lors du cycle précédent, plusieurs des grandes activités physiques et sportives sont travaillées chaque année de manière à construire des apprentissages solides.

Selon les moyens humains et techniques disponibles, on peut les mettre en œuvre :

- pour la réalisation de performances chronométrées : activités athlétiques, natation...
- pour l'adaptation à différents environnements : orientation, escalade, roue et glisse, équitation, activités nautiques...
- pour les activités d'affrontement individuel ou collectif : jeux de lutte, de raquettes, jeux collectifs (traditionnels ou sportifs)...
- pour les activités à visée artistique, esthétique ou expressive : gymnastique artistique ou rythmique, activités de cirque, natation synchronisée...



Chacun des modules abordés est l'occasion de construire des connaissances nouvelles, tant sur l'activité corporelle elle-même que sur la place des pratiques physiques et sportives dans nos cultures.



LES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

PRÉAMBULE*

■ UNE ÉCOLE EXIGEANTE ■

En ce début de XXI^e 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 doit devenir le socle sur lequel se construit une formation complexe et de longue durée menant chacun à une qualification, pour la plupart d'un niveau élevé et, pour tous, devant être mise à jour tout au long de la vie. Enseignement de base ne signifie donc pas sommaire. Le mot « élémentaire » n'est plus approprié s'il est synonyme de simpliste. 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.

Les défis que notre enseignement affronte sont de plus en plus complexes. Ils contraignent à élargir sans cesse l'horizon des objectifs tout en s'assurant, de manière chaque fois plus vigilante, qu'aucun élève n'est laissé à l'écart. C'est le cas de l'apprentissage des langues vivantes qui doit permettre à la France de satisfaire à des exigences partagées par la plupart de ses partenaires dans le monde. Pour être efficace, il doit être entrepris dès le plus jeune âge et ne peut se limiter à une simple sensibilisation. Il suppose donc un véritable enseigne-

* NdE : ce préambule est commun aux trois cycles de l'école primaire.

ment se prolongeant au collège. Toutefois, pour éviter toute surcharge génératrice d'échec, il doit être articulé avec tous les autres domaines de l'école primaire et, plus particulièrement, avec la maîtrise du langage et de la langue française, priorité absolue.

Face à un public de plus en plus divers et qui, plus tard, doit choisir parmi des voies différentes de formation, 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 dont l'importance ne peut être minimisée, 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.

Faire place à ces nécessaires avancées sans rien perdre des exigences permanentes de l'école républicaine en faveur de la réussite de tous les élèves suppose à la fois de nouveaux programmes et une certaine réorganisation des enseignements.

■ UNE CULTURE SCOLAIRE PARTAGÉE ■

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 chez soi 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 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 de lecture, 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 maîtrisant les problèmes 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, jusqu'à la fin du cycle 2, à partir du respect de soi et de l'autre, dans la découverte progressive des contraintes du « vivre ensemble ». L'apprentissage de la communication réglée 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.

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. Dès le cycle 2 apparaissent les langues étrangères ou régionales, au début de l'école élémentaire les mathématiques, l'éducation artistique et l'éducation physique et sportive. 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 au premier niveau du Brevet informatique et internet (B2i). 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.

L'organisation progressive des enseignements en champs disciplinaires ne signifie pas, pour autant, que l'intégration des différents apprentissages de l'école primaire doit s'effacer. L'enseignant met à profit sa polyvalence pour multiplier les liaisons et les renvois d'un domaine à l'autre. 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 le socle culturel sans lequel les connaissances déjà rencontrées ou à venir ne seraient que des savoirs éclatés.

La maîtrise du langage et de la langue française est, en effet, inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture : littéraires, historiques et géographiques, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques. Il n'y a pas opposition entre les objectifs fondamentaux de l'école – parler, lire, écrire, compter – et des savoirs solides et différenciés. C'est dans une même dynamique qu'ils se construisent et se consolident réciproquement. Ainsi de la lecture : passé le temps des premiers apprentissages, ce sont les connaissances acquises à travers les leçons d'histoire, de géographie ou de sciences, ou encore grâce à la fréquentation de la littérature et des arts, qui fondent la compréhension d'un texte et, donc, rendent le lecteur efficace. Quelques-uns de ces liens sont

suggérés, les enseignants sauront en établir beaucoup d'autres.

Ces programmes s'inscrivent dans la perspective de la loi d'orientation de 1989 et confortent une évolution déjà perceptible dans les textes antérieurs. La continuité est parfois plus ancienne encore. 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 quatre-vingts ans plus tard : « À l'observation qui laisse encore l'écolier 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)... »

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 exigibles à la fin de l'école maternelle, du cycle des apprentissages fondamentaux et du cycle des approfondissements. Chaque fois

sont distingués d'un côté les comportements et les savoir-faire (*être capable de*), de l'autre les connaissances (*avoir compris et retenu*). Ainsi se définit ce que l'on est en droit d'attendre de l'école primaire, premier niveau d'une culture commune.

■ LA RÉUSSITE DE TOUS ■

Ce recensement systématique des compétences fournit la base des évaluations à chaque fin de séquence ou lors des grands rendez-vous qui rythment le déroulement de l'enseignement comme lors de l'évaluation des apprentissages de cycle 2 (en début de CE2). Ce renforcement des évaluations ne doit pas conduire à stigmatiser, à classer prématurément, à enfermer les élèves dans des catégories qui deviennent des destins ou, pire, à faire revivre des structures de relégation d'un autre temps. Ce sont des instruments qui aideront les maîtres à assurer la réussite de tous leurs élèves. Si elles enfermaient les plus fragiles dans leur échec, elles n'auraient pas rempli leur objectif. Il en est ainsi également des outils pour mesurer le progrès en langage des élèves à la fin de l'école maternelle et au début de l'école élémentaire. Plus que jamais, la seule règle est le regard positif porté sur l'enfant, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer des évolutions plutôt que des niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves.

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 sur la longue durée, comme le prévoient entre autres les programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP). C'est l'occasion de rappeler la nécessaire différenciation de tout enseignement.

Si le regard porté sur chaque élève est individualisé, il ne doit pas être unique. 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.

■ HORAIRES ET PROGRAMMATION ■

Les horaires de l'école élémentaire indiqués en fin d'ouvrage 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 (en particulier les projets artistiques et culturels). 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. Il peut arriver d'ailleurs que le conseil de cycle décide d'accorder à telle activité une importance plus grande, en fonction d'une actualité ou de tout autre motif. Il en est ainsi de la demi-heure de débat consacrée à la vie de classe qui, en cas de crise ou lors de l'élaboration d'un projet exceptionnel, doit pouvoir être augmentée. D'ailleurs, la répartition horaire ne peut pas être interprétée à la lettre, dans la mesure où chaque domaine n'est jamais fermé sur lui-même. Tous participent de la maîtrise du langage et une part de leur temps y est nécessairement consacrée. En dehors de cette organisation transversale de la programmation, clairement affirmée en cycle 3 mais déjà présente au cycle 2, il est bien d'autres recoupements. Quand, en arts visuels, le maître initie à la lecture de l'image, il facilite le travail de toutes les disciplines qui l'utilisent. Lorsque, en géographie, il fait étudier à ses élèves des paysages, il contribue à éduquer leur regard et donc satisfait à l'un des objectifs des arts visuels.

Cette indispensable liberté ne doit pas mettre en péril l'équilibre général de l'année et la programmation des activités tout au long du cycle. 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.

Quelles que soient les formes d'organisation retenues de la journée et de la semaine, un impératif s'impose à tous : faire lire et écrire chaque élève quotidiennement, à travers les différents domaines d'activité, pendant un temps suffisant, et ainsi le conduire à l'autonomie qui lui permettra de profiter pleinement des enseignements du collège. Un encadré spécifique le rappelle clairement dans les horaires des cycles 2 et 3.

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 sa cohésion aux apprentissages des élèves jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

■ LES INSTRUMENTS DE TRAVAIL ■

Les présents programmes renouent avec 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 comme la réussite des élèves en difficulté. Ils sont donc complétés par des documents d'application qui donnent toutes les précisions nécessaires à leur mise en œuvre. Des fiches de connaissances contenant des exemples de programmations d'activité et des séquences d'apprentissage seront 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 documen-

taires (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.

La volonté de développer une culture littéraire et artistique forte, dès l'école primaire, conduit à proposer un nouvel instrument de travail : 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 arrêter les enfants sur 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. Les élèves, en effet, pourront y appliquer une réflexion plus assurée et des instruments plus complexes. 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.

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.

CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX



CYCLE 2

GRANDE SECTION DE MATERNELLE * (GS)

COURS PRÉPARATOIRE (CP)

COURS ÉLÉMENTAIRE 1^{re} ANNÉE (CE1)



* Cette année appartient à la fois au cycle 1 (école maternelle) et au cycle 2 de l'école élémentaire.

INTRODUCTION

Le cycle des apprentissages fondamentaux commence à l'école maternelle (grande section) et, à ce niveau, lui emprunte sa pédagogie. Il se poursuit dans les deux premières années de l'école élémentaire (cours préparatoire et cours élémentaire 1^{re} année), à qui revient la tâche délicate de transformer une première initiation aux techniques de l'écrit en un apprentissage rigoureux et assuré. Réaliser la meilleure articulation entre ces deux phases est un objectif délicat pour les maîtres qui, dans l'une et l'autre école, ont la charge de conduire leurs élèves à lire, à écrire et à compter.

Si le cycle des apprentissages fondamentaux débute à l'école maternelle, c'est que l'essentiel de l'effort que doit faire un enfant pour s'approprier les instruments de la culture écrite (les mathématiques en font partie) relève de sa capacité à modifier sa relation au langage : c'est dans l'oral d'abord que l'on apprend à lire et à écrire, mais aussi à compter. Il appartient donc aux enseignants de l'école maternelle de conduire tous les enfants qui leur sont confiés à s'intéresser au langage non seulement pour ce qu'il peut dire, mais aussi pour la manière dont il le dit. Une part très importante de la grande section est consacrée à cette mutation difficile qui s'enseigne moins qu'elle ne se construit.

Les enseignants de l'école élémentaire doivent s'inscrire dans cette dynamique. Par bien des aspects, les deux années du cycle qui leur sont confiées prolongent l'école maternelle et continuent en partie à relever de ses méthodes. L'attention portée au langage oral y reste décisive. Aussi, lorsque l'organisation des secteurs scolaires le permet (et il est souhaitable qu'il en soit ainsi), les projets des deux écoles prévoient avec soin cette articulation et proposent une programmation commune des activités.

Certes, le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire est une rupture importante et nécessaire pour l'enfant. Il y 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 auto-

nomie... Toutefois, par bien d'autres aspects, une rupture au moins aussi forte, mais moins reconnue, se situe entre le cycle 2 et le cycle 3, lorsque ces changements d'attitude et de comportement ont fait de l'enfant un écolier.

C'est dans cette perspective que les programmes de cycle 2 suggèrent d'abord les continuités entre école maternelle et école élémentaire. On remarquera en effet que les enseignements y sont encore organisés en grands domaines d'activités plutôt qu'en champs disciplinaires et qu'un certain nombre de ces domaines sont en continuité directe avec ceux de l'école maternelle. C'est évidemment le cas de « Maîtrise du langage et langue française », même si la part relative de l'oral et de l'écrit s'y inverse. C'est le cas de « Vivre ensemble » qui conserve la même orientation : accompagner l'enfant dans sa progressive acceptation de la vie collective et de ses contraintes, mais aussi dans la construction de sa personnalité. C'est le cas de « Découvrir le monde » qui 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 que l'occasion d'une première structuration des grandes catégories de la connaissance : le temps, l'espace, la matière, la causalité... Entre « Maîtrise du langage et langue française » et « Découvrir le monde », le domaine « Langue étrangère ou régionale », déjà entrevu à l'école maternelle, devient au cycle 2 l'objet d'un enseignement explicite et structuré. C'est là une importante nouveauté des présents programmes. Il s'agit de conduire chaque enfant jusqu'à une première pratique d'une langue autre que le français. On met tout particulièrement l'accent sur ses capacités de discrimination des courbes intonatives, des sons et des mots nouveaux qu'il découvre dans les documents qu'il écoute, ainsi que sur son plaisir de l'imitation. Il s'agit aussi de lui faire découvrir qu'il existe d'autres horizons, d'autres pays, d'autres manières de vivre, et que, dans ce cas encore, la curiosité peut devenir connaissance.

Les domaines « Éducation artistique » et « Éducation physique et sportive », esquissés à l'école maternelle, se constituent

à part entière en bénéficiant de la maturation accrue des élèves : 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.

La situation du domaine « Mathématiques » est plus contrastée. Certes, dès l'école maternelle, l'enfant a commencé à quantifier le monde qui l'entoure par le biais des dénombrements. Il a aussi repéré des formes spécifiques dans l'espace ou dans le plan. Il a découvert que l'on pouvait classer ou sérier des objets en extrayant certaines de leurs propriétés. Il a commencé à prendre conscience de la puissance de son jugement et de la rigueur qui doit être observée dans son usage. Toutefois, à l'école élémentaire, en même temps qu'il apprend à écrire, c'est un tout autre champ d'expérience qui s'offre à lui. Là commencent véritablement les mathématiques et leurs modèles. D'une part, l'élève prend mieux conscience du pouvoir que lui donnent les nombres pour choisir, décider ou agir dans des situations réelles. D'autre part, en même temps qu'il comprend le fonctionnement du principe alphabétique, il accède à l'intelligence du système d'écriture des nombres, aux relations que ce dernier permet d'explicitier et aux possibilités de calcul qu'il ouvre. Armé d'un crayon et de quelques instruments, l'élève de cycle 2 apprend à faire exister un univers nouveau pour lui.

C'est en ce sens que l'enseignement des mathématiques et celui du langage écrit s'articulent si fortement au sein des apprentissages fondamentaux et constituent, depuis plusieurs siècles, l'ossature de l'école. Il n'y a aucun doute que les compétences acquises dans un domaine renforcent celles de l'autre.

À cet égard, si « Maîtrise du langage et langue française » manifeste la continuité entre apprentissages de l'école maternelle et apprentissages de l'école élémentaire, elle est aussi le domaine dans lequel se produit la plus forte rupture. L'appropriation des principales techniques de l'écriture conduit l'enfant, à l'horizon du cycle, à l'exercice d'une autonomie, certes encore difficile mais riche de promesses. La

médiation du maître ne sera plus le seul moyen d'accéder à l'univers des formes écrites de la culture et de la connaissance. Désormais l'élève pourra lire aisément, comprendre des textes simples et écrire une dizaine de lignes en maîtrisant les problèmes de vocabulaire, de syntaxe et d'orthographe.

On comprend, dès lors, pourquoi l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture peuvent apparaître comme l'événement majeur de ces années qui, autrefois, étaient caractérisées comme celles de l'accès à l'âge de raison. On imagine aussi les inquiétudes qui naissent lorsque, sur ce chemin, des difficultés se présentent.

Certains enfants ne parviennent pas à apprendre à lire et à écrire pendant le cours du cycle des apprentissages fondamentaux. Les causes de cet échec peuvent être très différentes et sont, le plus souvent, encore difficiles à analyser à cet âge. On évoque quelquefois la possibilité d'une dyslexie. Les spécialistes considèrent qu'un diagnostic de ce type peut être difficilement posé avant huit ans. Certes, lors de la visite des cinq ans, le médecin a pu attirer l'attention de la famille et de l'école sur la fragilité particulière de tel ou tel enfant dans ce domaine et suggérer une vigilance particulière. On ne peut cependant en déduire avec certitude qu'il ne peut pas apprendre à lire et à écrire normalement. Il incombe donc à l'équipe de cycle de considérer que, dans ce domaine, le devoir de patience vient compléter celui de vigilance.

D'autres enfants, sans présenter de troubles spécifiques, ont plus de chemin à parcourir que la moyenne des élèves dans la phase préparatoire des apprentissages (en particulier dans la construction du principe alphabétique). Ce sont eux qui peuvent être confrontés à un échec parce 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 sur l'enfant en voie d'apprentissage est la règle impérative.

On rencontre plus fréquemment des problèmes de compréhension dans les écoles qui scolarisent des élèves éduqués dans

des familles qui ont elles-mêmes des difficultés dans la maîtrise du langage et de la langue ou encore qui, pour de multiples raisons, sont restées éloignées de la culture scolaire. Dans ce cas, c'est dans l'oral et dans tous les domaines d'activités qui permettent de construire des connaissances que l'on peut inverser le cours des choses. Il est donc important de ne réduire sous aucun prétexte les moments consacrés à cet effort, qui doit, cependant, rester étroitement lié à l'objectif prioritaire du cycle 2, l'apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture.

L'élève de l'école maternelle a pu, sans savoir encore lire, s'imprégner d'une riche culture littéraire. Au cycle 2, la fréquentation de la littérature de jeunesse doit demeurer une priorité. Dans la mesure où les élèves ne lisent pas encore de manière suffisamment efficace pour aborder des textes longs et complexes, les techniques de travail de l'école maternelle doivent être utilisées.

Si cette introduction évoque un peu longuement les difficultés rencontrées par les maîtres, ce n'est point pour les inciter à retarder la réalisation de cet objectif, mais au contraire pour les encourager à améliorer encore les résultats obtenus à la fin du cycle 2, condition indispensable d'une bonne poursuite de la scolarité. La place tenue par le domaine « Maîtrise du langage » dans ces programmes témoigne de son importance décisive. Les liens constamment établis avec les autres domaines montrent comment la maîtrise du langage est, particulièrement au cycle 2, l'axe fédérateur de l'ensemble des apprentissages.

■ 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.

Domaines	Horaire minimum	Horaire maximum
Maîtrise du langage et de la langue française	9 h	10 h
Vivre ensemble	0 h 30 (débat hebdomadaire)	0 h 30 (débat hebdomadaire)
Mathématiques	5 h	5 h 30
Découvrir le monde	3 h	3 h 30
Langue étrangère ou régionale	1 h	2 h
Éducation artistique	3 h	3 h
Éducation physique et sportive	3 h	3 h

Activités quotidiennes	Horaire minimum
Lecture et écriture (rédaction ou copie)	2 h 30

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 (presque une heure chaque jour pour chacune des deux activités), 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).

I

MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

OBJECTIFS

Le cycle des apprentissages fondamentaux doit permettre à chaque élève d'apprendre à lire et à écrire le français tout en se familiarisant avec quelques aspects majeurs de la culture écrite. C'est une première étape dans un cheminement qui a commencé dès l'école maternelle par l'accès au langage de l'évocation (rappel des événements passés, formulation de projets, verbalisation de situations imaginaires) et par la familiarisation avec la langue et la culture de l'écrit. La fréquentation assidue des littératures orales et des albums destinés aux jeunes enfants en a été un élément décisif, de même que toutes les expériences et les connaissances accumulées dans les divers domaines d'activités. Ces objectifs sont loin d'être atteints lorsque l'enfant entre à l'école élémentaire. Ils doivent être visés avec la même détermination non seulement au cycle 2, mais au cycle 3, sans parler du début du collège.

Le travail s'est poursuivi, particulièrement pendant la dernière année de l'école maternelle, par une patiente préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : entendre et distinguer les différents sons de la langue française (phonèmes), comprendre comment les lettres (graphèmes) les représentent. Pour nombre d'enfants, cet apprentissage n'est pas terminé au moment d'accéder à l'école élémentaire. C'est

en ce sens qu'on ne doit pas considérer le cours préparatoire comme le début d'un nouvel enseignement. En fait, il poursuit et complète le travail commencé à l'école maternelle. Les enseignants doivent prendre le plus grand soin de vérifier les acquis des élèves qui entrent à l'école élémentaire et, lorsque les compétences de fin d'école maternelle dans le domaine du langage restent lacunaires, ne pas hésiter à prolonger les activités qui se déroulaient en grande section. L'accès à la langue écrite relève de la totalité du cycle des apprentissages fondamentaux et non de la seule année de cours préparatoire.

L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont parfaitement complémentaires. L'un et l'autre sont en permanence menés de pair et 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.

Dans chacun de ces apprentissages, les connaissances structurées dans les divers domaines du programme du cycle 2, les ouvrages de littérature de jeunesse signalés par la bibliographie mise à la disposition des enseignants et les différents instruments de documentation imprimés ou numérisés, adaptés à l'âge des élèves, constituent la base culturelle sans laquelle parler, lire et écrire ne seraient que des mécanismes sans signification.

PROGRAMME

■ MAÎTRISE DU LANGAGE ORAL ■

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

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 »). Il convient de les conduire de manière à ce qu'aucun élève ne soit écarté des échanges, à ce que chacun apprenne à écouter tant les adultes que ses camarades et accepte la conduite du débat qui, pour l'essentiel, relève encore à cet âge de l'enseignant. Dans la mesure où la principale difficulté réside dans la capacité de tenir compte de l'échange en cours pour faire avancer la réflexion collective, c'est dans cette perspective que le maître doit être particulièrement attentif à guider le groupe. Des débats moins formalisés peuvent avoir lieu dans les séquences d'apprentissages. Ils doivent alors bénéficier du même accompagnement.

Entrer dans le dialogue didactique

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. L'élève doit apprendre à s'appuyer sur ces échanges pour structurer une connaissance incertaine, sortir d'une incompréhension, prendre conscience d'une erreur et la corriger. L'élargissement de l'échange à quelques élèves peut être profitable, à condition toutefois de ne jamais perdre de vue que l'essentiel reste de permettre à chaque élève de restructurer ses représentations et de rectifier les manières de les formuler, grâce aux interactions de celui qui sait, c'est-à-dire du maître.

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 lorsqu'ils tentent d'évoquer un événement que leur interlocuteur ne connaît pas ou quand ils veulent expliquer un phénomène un peu complexe. D'une manière générale, dès qu'ils s'aventurent dans une formulation enchaînant plusieurs énoncés et lorsqu'ils ne sont

pas relancés par la parole d'un interlocuteur, ils restent encore souvent maladroits. Il en est de même lorsqu'ils tentent de comprendre des formulations orales de ce type. Lorsque ces situations se présentent, c'est en recourant au dialogue que le maître construit progressivement une meilleure compréhension ou une meilleure expression.

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 peut être, à l'école élémentaire encore, un moyen privilégié pour y parvenir. L'alternance entre lecture de l'enseignant, rappel par un ou plusieurs élèves reformulant le texte dans leurs propres mots, dialogue sur les difficultés, nouvelle lecture de l'enseignant, nouvelle formulation par les élèves (sous la forme d'une dictée à l'adulte, par exemple) est susceptible d'aider chacun à se doter d'une plus grande familiarité avec ces textes. On exige progressivement que l'élève prenne une part plus grande dans cet échange, de manière à ce qu'il structure mieux ce qu'il souhaite dire et comprenne des textes plus longs et plus complexes.

Faciliter la compréhension des textes explicatifs (en situation de découverte collective)

Il en est de même pour des formes qui relèvent de l'explication et peuvent déboucher sur une meilleure compréhension

des multiples aspects du documentaire (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 être là encore obtenue par une dictée à l'adulte.

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 pouvoir se poser de véritables « problèmes » de compréhension sur les textes qu'ils lisent. Les manuels d'apprentissage de la lecture reflètent cette situation en évitant toute complexité narrative. Si l'on souhaite que le développement des stratégies de compréhension des textes longs et complexes puisse se poursuivre – et il est essentiel qu'il en soit ainsi –, c'est donc prioritairement sur des textes dits à haute voix par l'enseignant qu'elles doivent être exercées.

Parler sur des images

Les images, sous toutes leurs formes, fixes ou animées, sont fréquemment utilisées au moment de l'apprentissage de la lecture comme équivalent du message écrit que l'enfant ne sait pas encore lire. Ainsi, une leçon de lecture commence presque toujours 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.

Dans le cadre des activités artistiques, les élèves du cycle des apprentissages fondamentaux 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. Il importe que, chaque fois qu'il en est ainsi, ces documents fassent l'objet d'une discussion patiente afin

que le message qu'ils portent soit verbalement élaboré. Ce sera l'occasion de confirmer l'identification de nombreux éléments du langage iconographique et, réciproquement, de préciser la signification des mots qui les désignent, d'expliquer 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.

Toutefois, on ne s'enfermera jamais dans un décodage formel des images. Il s'agit simplement de s'assurer que les élèves parviennent à construire un socle commun de compréhension et qu'ils sont susceptibles de passer sans difficulté de l'élaboration de cette signification à sa verbalisation.

Structurer et augmenter le vocabulaire disponible

À partir de six ans, les enfants deviennent de plus en plus attentifs aux mots nouveaux qu'ils découvrent dans les discours d'autrui ou à l'occasion des lectures qu'ils écoutent. Grâce à leurs interventions, les adultes permettent d'ajouter précision et rigueur au réemploi plus ou moins spontané des mots ainsi rencontrés. Dans cette perspective, les discussions sur la compréhension des textes jouent encore un rôle essentiel.

L'attention à la construction des mots permet d'accroître plus rapidement le vocabulaire disponible dans la mesure où chaque élément nouvellement acquis ouvre la possibilité de comprendre et de produire ceux que l'on peut dériver à partir de lui. La manipulation ludique des nombreux préfixes et suffixes de la langue ouvre la voie à des « inventions » de mots dont il appartient au maître de dire ensuite si elles sont licites ou non. Là encore, il ne s'agit pas de s'engager dans une description formelle du lexique mais de jouer avec lui et de développer ainsi le plaisir de la langue.

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. Cette mémorisation intervient au terme d'un travail qui a permis de comprendre le texte et d'en discuter les significations possibles. L'apprentissage 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 est un autre aspect de la diction des textes. Elle intervient, dès que la lecture est suffisamment assurée et suppose un travail très 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 support de 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 du 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.

■ 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 doit être enseigné. Cela suppose une programmation précise des activités tout au long du cycle. La plupart des « méthodes » de lecture proposent aujourd'hui des programmes de travail équilibrés. 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.

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.

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 du texte en mots

À l'école maternelle, la première approche du code écrit porte plus souvent sur des mots que sur des textes. 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.

Segmentation des mots en syllabes et phonèmes

La segmentation des énoncés se poursuit au niveau du mot lui-même en accentuant le travail d'analyse des unités distinctives. À l'école maternelle et en début d'école élémentaire, il 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.

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 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.

Identification des mots par la voie indirecte (déchiffrage)

On peut aussi 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. Les écarts importants qui existent en français entre syllabe écrite et syllabe orale rendent souvent cette identification délicate.

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 aussi mémoriser les relations entre graphèmes et phonèmes et apprendre à les utiliser.

La plupart des méthodes proposent deux types d'abord complémentaires : analyse de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises ; synthèse, à partir de leurs constituants, de syllabes ou de mots réels ou inventés. 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 du matériel graphique et synthèse des unités identifiées

Dans le premier cas, chaque mot présenté est analysé 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 [mā], [tø] ou [o]).

Dans un deuxième temps, le matériel sonore ainsi retrouvé doit 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 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.

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, en effet, de revenir à une activité de synthèse qui vient compléter l'analyse. La dictée n'en est pas le seul moyen. 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.

Programmation des activités

Ces apprentissages sont au cœur de la plupart des méthodes d'enseignement de la lecture. La qualité des programmations proposées doit guider le choix des enseignants. Certains laissent se constituer ces connaissances au hasard des rencontres et des réactions des élèves (c'est le cas de la méthode « naturelle » proposée par Célestin Freinet), d'autres (en particulier les livrets proposés par les éditeurs) les organisent selon une progression qui combine complexité croissante des activités mises en jeu tant dans l'analyse que dans la synthèse et complexité

croissante des relations entre graphèmes et phonèmes. Dans les deux cas, il importe d'aider les élèves à mémoriser ces informations, donc à leur permettre de les structurer de manière rigoureuse et de les réviser fréquemment.

Certaines méthodes proposent de faire l'économie de l'apprentissage de la reconnaissance indirecte des mots (méthodes globales, méthodes idéo-visuelles...) de manière à éviter que certains élèves ne s'enferment dans cette phase de déchiffrage réputée peu efficace pour le traitement de la signification des textes. On considère souvent aujourd'hui que ce choix comporte plus d'inconvénients que d'avantages : il ne permet pas d'arriver rapidement à une reconnaissance orthographique directe des mots, trop longtemps appréhendés par leur signification dans le contexte qui est le leur plutôt que lus. On peut toutefois considérer que la plupart de ces méthodes, par le très large usage qu'elles font des activités d'écriture, parviennent aussi à enseigner, de manière moins explicite, les relations entre graphèmes et phonèmes. Il appartient aux enseignants de choisir la voie qui conduit le plus efficacement tous les élèves à toutes les compétences fixées par les programmes (les compétences de déchiffrage de mots inconnus en font partie).

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.

On peut commencer à se livrer, dès la première année d'école élémentaire, à des classifications faisant apparaître des similitudes graphiques (le « c » des démonstratifs, le « s » des possessifs de 3^e personne...) ou rapprochant les mots appartenant à une même catégorie (définie essentiellement par les substitutions qu'elle autorise : en position de déterminant, de préposition...).

Identification 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 (leur lexique mental) et, donc, par les connaissances qu'ils accumulent. Au cycle des apprentissages fondamentaux, ces connaissances sont le plus 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.).

Attirer l'attention sur la manière dont les mots sont assemblés ou construits

L'attention aux marques grammaticales portées par l'écriture est précoce : dès cinq ans, de nombreux enfants s'interrogent spontanément sur le rôle du « s » du pluriel. À l'école élémentaire, il importe de signaler systématiquement ces phénomènes, tant en lecture qu'en écriture, en les traitant comme de petits problèmes à résoudre (discussions sur leur distribution, sur leur rôle ; comparaison des différentes manières de marquer un même phénomène...) et en focalisant l'attention sur toutes leurs occurrences. Il ne s'agit pas de se livrer à des exercices d'analyse grammaticale, moins encore d'enfermer les élèves dans une terminologie approximative. Il convient, au contraire, de jouer avec les énoncés, à l'oral comme à l'écrit, de manière à sensibiliser les élèves aux effets de telle ou telle marque : que se passe-t-il lorsqu'on change un déterminant singulier par un déterminant pluriel ? une terminaison de personne ? de temps ? L'essentiel est de développer chez tous les élèves une conscience claire des effets produits par chaque modification sur la signification des énoncés. On peut faire l'hypothèse que ce travail contribue grandement à faciliter l'identification et le traitement, dans leur contexte, des mots des textes lus.

On sera en particulier attentif aux marques du genre et du nombre dans le groupe nominal, aux marques du pluriel sur le verbe, aux marques de personne les plus régulières. On commencera à attirer l'attention sur quelques marques tem-

porelles particulièrement prégnantes du passé (passé composé et imparfait).

Il en est de même pour les liens introduits entre les mots par tous les phénomènes de dérivation (« sable », « sableux », « sablonneux », « sablière », « sablage », « sabler », « ensablé ») qui doivent donner lieu à de très nombreux exercices de manière à en rendre la production aisée et, avec l'aide de l'enseignant, le contrôle plus rigoureux et la signification précise. On peut, comme ci-dessus, chercher tous les 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 (« coiffure » opposé à « *peignure »), 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.

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 la médiation des lectures à haute voix de

l'enseignant. Les élèves tentent ensuite de reformuler dans 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 d'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 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 le grand groupe. Il doit être mené pas à pas avec chacun des élèves de manière à ne jamais abandonner ceux qui sont le plus loin de la culture littéraire. 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. C'est à ce prix seulement que tous les élèves deviennent susceptibles de comprendre les textes qu'ils lisent.

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. S'ils hésitent à lire à haute voix, il leur reste possible d'explorer les illustrations et d'engager le débat à leur propos. L'essentiel est que l'enfant découvre qu'une œuvre peut être prise dans de multiples horizons d'interprétations, reliée à des références culturelles variées, partagée avec ses camarades autant qu'avec sa famille ou le maître.

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 prérédigés. 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 stratégie de recherche appuyée sur les tables des matières, les index, les titres et intertitres... Les réponses trouvées restent le plus fréquemment difficiles à interpréter, car elles renvoient souvent à d'autres informations qui se trouvent à d'autres endroits du texte. L'inférence joue dans ce type de lecture un rôle certainement plus important que dans le récit. Pour résoudre les problèmes que posent les lacunes du texte, il convient de faire de la fréquentation des documentaires un moment privilégié dans la construction de connaissances ordonnées plutôt qu'un acte de lecture autonome.

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. Deux types d'activités peuvent être envisagés : celles qui rendent l'élève plus sensible à la fonction de la syntaxe dans la compréhension de la phrase, celles qui lui permettent de contrôler la qualité de la compréhension construite. En relèvent les situations dans lesquelles on demande 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 conduit à mieux comprendre les textes. C'est en attirant leur attention, en cours de lecture, sur les marques de cohésion 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.

■ 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 de produire 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 effet, tant que les compétences de base (tracer les lettres, gérer l'essentiel de l'orthographe) ne sont pas acquises et automatisées, il est difficile que l'enfant puisse se consacrer pleinement aux activités plus délicates comme la mobilisation des informations, l'organisation du texte ou l'élaboration des énoncés. 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.

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 de tous les élèves.

À l'école élémentaire, il doit se doter d'une écriture cursive sûre et lisible (minuscules et majuscules). Les enseignants pourront s'appuyer sur les exemples publiés par le ministère de l'Éducation nationale. Ils ont été créés pour que l'élève 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.

Le clavier de l'ordinateur fait partie des instruments dont l'élève se sert dès l'école maternelle. Il familiarise l'enfant

avec la structure alphabétique de notre orthographe en renforçant l'individualisation de la lettre. S'il est nécessaire qu'il soit « découvert » très librement à l'école maternelle, dès le cycle des apprentissages fondamentaux on peut aider l'élève dans les divers usages qu'il en fait en lui montrant comment quelques-unes de ses fonctionnalités dactylographiques peuvent être mobilisées plus efficacement par l'usage des deux mains, par celui du pouce...

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

Problèmes de l'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, mêmes irréguliers, doit être aussi acquise (c'est particulièrement le cas des mots outils).

Ces compétences sont relativement différentes et supposent des situations d'apprentissage spécifiques (la dictée ne peut tout régler). En ce qui concerne l'orthographe lexicale, il faut distinguer nettement 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 dont on n'est pas encore sûr d'avoir tout à fait fixé la forme orthographique. En situation de production de texte, il est décisif que l'élève puisse choisir entre les deux procédures et s'appuyer soit sur ses acquis définitifs, soit sur un répertoire. Il faut, en quelque sorte, le conduire à avoir une conscience claire de ce qu'il ne sait pas. Il est tout aussi important qu'il se

pose des « problèmes d'orthographe » et qu'il réfléchisse à haute voix sur la manière dont on peut orthographier un mot. Les interactions de l'enseignant sont, dans ce cas, importantes. Elles doivent 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, la difficulté réside moins dans la mémorisation des règles que dans la sollicitation de l'attention. Il est important que l'élève découvre rapidement que l'apparition d'un mot comme « les » ou « des » dans l'énoncé doit immédiatement conduire à un examen attentif 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.

La révision orthographique des textes reste très difficile pour les élèves du cycle 2. On peut toutefois les introduire à cette pratique très importante en repérant d'abord les points du texte sur lesquels il y a eu des erreurs et en les amenant à évoquer à haute voix et à discuter les solutions possibles.

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. On peut, par contre, 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...).

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.

L'organisation du texte, à cet âge, peut être difficilement considérée comme l'élaboration d'un plan préalable. On préférera les situations qui conduisent à ordonner des fragments de texte déjà élaborés, à prévoir la suite des événements ou des informations en s'appuyant sur des dessins ou des images les représentant... Là encore, on peut construire très progressivement l'apprentissage en abordant ces problèmes par le biais de tentatives de modifications réglées de textes déjà écrits comme le pastiche ou la transformation d'un épisode.

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...

On peut considérer que, à la fin du cycle 2, chaque enfant, après une préparation rigoureuse, doit pouvoir écrire un texte d'une dizaine de lignes (texte narratif ou texte explicatif) en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique.

Édition des textes

Un projet d'écriture se termine, le plus souvent, par l'édition manuscrite ou imprimée du texte, qu'il soit collectif ou individuel. C'est un aspect important de la production de textes qui ne peut être négligé. On s'assurera, en particulier, que les modalités d'édition soient en accord avec le public lecteur visé. La liaison avec les activités artistiques permet d'inscrire l'écriture dans un projet d'expression et de création plus élaboré.

■ ÉVALUER LES COMPÉTENCES ACQUISES ■

Les évaluations nationales de début de cycle 3 permettent de prendre la mesure des résultats obtenus à l'issue de cinq, souvent six années de scolarité. Elles offrent des repères précis dans les différents domaines de la maîtrise du langage :

- compréhension du langage oral, tant dans l'ordinaire de la vie scolaire (compréhension de consignes) que lors de la confrontation avec des textes longs oralisés par le maître (littérature de jeunesse, documentaires),
- maîtrise de l'identification des mots par voie directe (cette identification doit être devenue automatique pour tous les

mots fréquents ainsi que pour les mots moins fréquents dont l'orthographe est régulière) et par voie indirecte (déchiffrage des mots rares et des mots dont l'orthographe est irrégulière),

- compréhension du langage écrit dont on peut considérer que, à cet âge, elle se limite à savoir retrouver de manière autonome, dans un texte, des informations qui appartiennent déjà à l'environnement culturel et aux connaissances de l'élève (l'utilisation de la lecture pour découvrir des connaissances neuves appartient plutôt au cycle 3),
- copie correcte de textes courts,
- écriture orthographiquement correcte en production autonome ou en dictée préparée des mots les plus courants, respect de l'accord sujet verbe et de l'accord dans le groupe nominal (lorsqu'ils sont réguliers),
- production, avec l'aide de l'enseignant, de textes courts comportant des contraintes variées,
- utilisation assurée des principaux instruments linguistiques donnant aux textes leur cohésion (substituts pronominaux et nominaux du nom, connecteurs, déterminants, temps des verbes),
- utilisation assurée du vocabulaire courant et capacité à comprendre des mots nouveaux dans leur contexte et en s'appuyant sur quelques phénomènes de dérivation.

L'existence d'une évaluation nationale n'exonère pas les enseignants du cycle des apprentissages fondamentaux d'organiser des évaluations en cours d'apprentissage, susceptibles d'attirer l'attention sur les difficultés que peuvent rencontrer certains élèves au moment même où elles se présentent. Elles sont un moyen de contrôler, en continu, la pertinence de la programmation des activités et des enseignements proposés, en particulier au début d'une séquence didactique ou d'une nouvelle phase d'apprentissage (début de cours préparatoire), puis chaque fois qu'une étape est franchie. De nombreux instruments d'évaluation sont mis à la disposition des enseignants par la direction de la programmation et du développement.

MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Maîtrise du langage oral

■ Communiquer

Être capable de :

- écouter autrui, demander des explications et accepter les orientations de la discussion induites par l’enseignant,
- exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l’échange,
- faire des propositions d’interprétation pour oraliser un texte appris par cœur ou pour dire un texte en le lisant.

■ Maîtrise du langage de l’évocation

Être capable de :

- rapporter un événement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre,
- en situation de dictée à l’adulte (d’un texte narratif ou explicatif), proposer des corrections pertinentes portant sur la cohérence du texte ou sur sa mise en mots (syntaxe, lexique),
- dégager la signification d’une illustration rencontrée dans un album en justifiant son interprétation à l’aide des éléments présents dans l’image ou des situations qu’elle suggère,
- dire un poème ou un court texte parmi ceux qui ont été appris par cœur dans l’année (une dizaine) en l’interprétant.

Lecture et écriture

■ Compréhension

Être capable de :

- comprendre les informations explicites d’un texte littéraire ou d’un texte documentaire appropriés à l’âge et à la culture des élèves,
- trouver dans un texte documentaire imprimé ou sur un site Internet les réponses à des questions simples,
- dégager le thème d’un texte littéraire (de qui ou de quoi parle-t-il ?),

Suite ►

- lire à haute voix un court passage en restituant correctement les accents de groupes et la courbe mélodique de la phrase (lecture préparée silencieusement),
- relire seul un album illustré lu en classe avec l'aide de l'enseignant.

■ 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 :

- proposer une écriture possible (et phonétiquement correcte) pour un mot régulier,
- déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas,
- identifier instantanément la plupart des mots courts (jusqu'à quatre ou cinq lettres) et les mots longs les plus fréquents.

■ Production de textes

Être capable de :

- écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique.

■ Écriture et orthographe

Être capable de :

- orthographier la plupart des « petits mots » fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbes...),
- écrire la plupart des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage,
- copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible,
- utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (point et majuscule), commencer à se servir des virgules,
- en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer les accords en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif),
- en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer l'accord en nombre du verbe et du sujet dans toutes les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté.



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 sans lesquelles les différentes collectivités dans lesquelles s'inscrit la vie quotidienne de l'enfant ne sauraient avoir de signification. 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 qui en ont la responsabilité de structurer la vie collective en explicitant, plus encore qu'à l'école maternelle, les règles qui permettent son déroulement harmonieux. Les élèves commencent 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 garants de leur liberté, que la sanction, lorsqu'elle intervient, ne relève pas de l'arbitraire de l'adulte mais de l'application de règles librement acceptées. Ils apprennent à refuser la violence, à maîtriser les conflits et à débattre des problèmes rencontrés en tenant leur place dans les réunions de régulation qui sont inscrites à l'emploi du temps.

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. En attendant, pour ces premières années de l'école élémentaire, le programme reste volontairement modeste quant aux connaissances à acquérir et devra toujours être conduit en relation avec les activités des autres domaines.

PROGRAMME

■ 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 d'un débat (voir « Maîtrise du langage ») et fait accepter la discipline que chacun doit s'imposer. Une heure par quinzaine doit y être consacrée afin de montrer le sérieux et l'importance de cette démarche.

Au cours du cycle 2, l'enfant voit son sens de la responsabilité s'affirmer. Il construit sa personnalité autour de la recherche d'un équilibre entre 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 fondamentaux ont aussi pour objectif de développer une attitude responsable.

■ SE CONSTRUIRE COMME SUJET ET COMPRENDRE SA PLACE DANS LE GROUPE ■

La conquête de la lecture et de l'écriture relance le questionnement sur le monde qui entoure l'enfant comme sur lui-même et conduit à la recherche de connaissances nouvelles, y compris en dehors du temps scolaire. En effet, lire c'est s'approprier et enrichir son univers personnel, aller à la rencontre de l'inconnu, 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 aux résultats de 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 confortent une 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 avaient été faites et des habitudes qu'il avait prises. Une information sur l'enfance maltraitée est organisée chaque année.

■ 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. À l'école élémentaire, la multiplicité des domaines de connaissances abordés, de la première éducation littéraire ou artistique à la découverte du monde, permet d'amplifier cette ouverture et de la structurer.

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'obser-

vation 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.

VIVRE ENSEMBLE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Être capable de :

- commencer à se sentir responsable,
- prendre part à un débat sur la vie de la classe,
- respecter les adultes et leur obéir dans l'exercice normal de leurs diverses fonctions.

Avoir compris et retenu :

- que les règles acceptées permettent la liberté de chacun, en particulier à partir de quelques exemples pris dans les règles de vie,
- quelques principes d'hygiène personnelle et collective et leur justification,
- quelques règles simples de sécurité routière,
- quelques règles à appliquer en situation de danger (se protéger, porter secours en alertant, en choisissant les comportements à suivre),
- les principaux symboles de la nation et de la République.



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'exprimer la mesure à l'aide des nombres. La connaissance de la monnaie (en euros) 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, plus tard, 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 ou 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 il donne lieu imposent un usage privilégié de la langue orale. Au cycle 2, l'usage des mots précède celui des symboles mathématiques : ils sont à la fois plus proches du langage des élèves et plus à même d'exprimer le sens des notions. La mise en place nécessaire d'un langage élaboré et du symbolisme conventionnel, spécifique aux mathématiques,

doit être réalisée avec prudence, à mesure qu'elle prend sens pour les élèves dont elle ne doit pas freiner l'expression spontanée. L'appui sur l'écriture est évidemment indispensable, en particulier dans les phases de recherche. Au cycle 2, les écrits de recherche servent également souvent de support aux échanges collectifs au cours desquels les élèves trouvent une occasion de s'initier à l'argumentation et à ses exigences (écoute des autres, contrôle par autrui de ce qui est avancé, 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 aux dispositifs d'enseignement, à travers la prise d'indices sur les productions des élèves et l'analyse de leurs erreurs.

Le document d'application précise et développe, pour chaque contenu, les compétences élaborées au cours du cycle, apporte un éclairage sur les modalités d'apprentissage et donne des pistes d'activités pédagogiques. Il constitue un complément indispensable pour la mise en œuvre du présent programme.

PROGRAMME

■ 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.

■ 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 vingt ou trente), 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 toujours explicité par des expressions du type « paquet de dix, paquet de cent », plus accessibles aux élèves.

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 (en euros) 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...

■ CALCUL ■

La diffusion massive, et maintenant banalisée, de nouveaux outils de calcul conduit à repenser, dès le cycle 2, la place accordée aux différents moyens de calcul et les objectifs assignés à leur enseignement. Le calcul mental (mémorisation de résultats, calcul réfléchi) constitue l'enjeu principal. Les techniques opératoires usuelles ne sont pas abandonnées, mais leur mise en place est envisagée lorsque les élèves disposent des connaissances qui permettent d'en comprendre le fonctionnement. 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.

C'est au cycle 2 que les élèves élaborent les bases du calcul mental, en particulier dans le domaine additif. 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.

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. Pour cet apprentissage, l'entraînement et la répétition, pour indispensables qu'ils soient, ne suffisent pas. Par

ailleurs, si un résultat a été oublié, il doit pouvoir être reconstruit. Dans cette perspective, au départ, la plupart des résultats sont élaborés par les élèves, en s'appuyant sur le sens de l'addition et de la soustraction, puis, de plus en plus fréquemment, sur des résultats connus. La mise en place de « points d'appui » constitue un objectif important : utilisation des doubles, de la commutativité de l'addition (« $3 + 8$ c'est comme $8 + 3$ »), des compléments à 10... 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.

Dès le cycle 2, les élèves sont confrontés à des calculs additifs, soustractifs ou multiplicatifs. Dans un premier temps, ceux-ci sont traités par des procédures de calcul réfléchi, élaborées par les élèves qui utilisent leurs connaissances en numération et en calcul mental et donc sans imposer de méthode particulière. Seule la technique opératoire de l'addition (posée en colonnes) est exigée à la fin du cycle 2.

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

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,
- la technique opératoire de l'addition,
- le calcul réfléchi : organisation et traitement de calculs additifs, soustractifs et multiplicatifs, mentalement ou avec l'aide de l'écrit,
- l'utilisation de calculatrices.

■ 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 permanent 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.

■ 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 mn), le choix de l'unité la plus adaptée pour effectuer un mesurage.

MATHÉMATIQUES

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

On trouvera dans le document d'application (*NDE : voir p. 281*) une version plus détaillée et commentée des compétences énumérées ici.

Des compétences générales sont à l'œuvre dans l'ensemble des activités mathématiques et doivent être acquises en fin de cycle :

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

Exploitation de données numériques

■ Problèmes résolus en utilisant une procédure experte

- 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.

■ 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).

Connaissance des nombres entiers naturels

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

- dénombrer et réaliser des quantités en utilisant le comptage un à un ou des groupements et des échanges par dizaines et centaines,
- comprendre et déterminer la valeur des chiffres en fonction de leur position dans l'écriture décimale d'un nombre,
- 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,
- associer les désignations chiffrées et orales des nombres.

■ 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, 10 en 10, 100 en 100.

■ 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 utiliser les relations entre nombres d'usage

Suite ►

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.

Calcul

■ Calcul automatisé

- connaître ou reconstruire très rapidement les résultats des tables d'addition (de 1 à 9) et les utiliser 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,
- connaître et utiliser les tables de multiplication par deux et cinq, savoir multiplier par dix,
- calculer des sommes en ligne ou par addition posée en colonne.

■ Calcul réfléchi

- organiser et traiter des calculs additifs, soustractifs et multiplicatifs sur les nombres entiers,
- résoudre mentalement des problèmes à données numériques simples.

■ Calcul instrumenté

- utiliser à bon escient une calculatrice (en particulier pour obtenir un résultat lorsqu'on ne dispose pas d'une méthode de calcul efficace).

Espace et géométrie

■ Repérage, orientation

- connaître et 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.

■ **Relations et propriétés : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs**

- percevoir ces relations sur un objet, un ensemble d'objets, ou sur un dessin pour le reproduire ou le décrire,
- vérifier ces relations ou réaliser des tracés en utilisant des instruments (gabarits de longueurs ou d'angle droit, règle) et des techniques (pliage, calque, papier quadrillé),
- utiliser le vocabulaire : aligné, angle droit.

■ **Solides : cube, pavé droit**

- distinguer ces solides, de manière perceptive, parmi d'autres solides,
- utiliser le vocabulaire approprié : cube, pavé droit, face, arête, sommet.

■ **Figures planes : triangle, carré, rectangle, cercle**

- distinguer ces figures, de manière perceptive, parmi d'autres figures planes,
- 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,
- utiliser le vocabulaire approprié : carré, rectangle, triangle, cercle, côté, sommet, angle droit,
- reproduire ou compléter une figure sur papier quadrillé,
- vérifier si deux figures sont superposables à l'aide de techniques simples (superposition effective, calque).

Grandeurs et mesure

■ **Longueurs et masses**

- comparer des objets selon leur longueur ou leur masse 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,
- utiliser une balance Roberval ou à lecture directe pour comparer des masses, effectuer des pesées simples, ou pour obtenir des objets de masses données,
- choisir l'unité appropriée pour exprimer le résultat d'un mesurage (cm ou m pour une longueur, kg ou g pour une masse),

Suite ►

- connaître les unités usuelles et les relations qui les lient : cm et m, kg et g.

■ **Volumes (contenances)**

- comparer la contenance de deux récipients en utilisant un récipient étalon,
- connaître l'unité usuelle : litre (l).

■ **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,
- choisir les unités appropriées pour exprimer le résultat d'un mesurage de durée (jour, heure, minute, seconde).

IV

DÉCOUVRIR LE MONDE

OBJECTIFS

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

L'enseignant aide ses élèves à donner une première 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. L'espace et le temps deviennent des cadres homogènes et explicites dans lesquels ces connaissances peuvent être situées.

Sous la conduite du maître, les élèves apprennent à identifier, au-delà de leur expérience immédiate, des espaces nouveaux et de plus en plus éloignés ; ils prennent conscience de l'existence d'autres époques ; ils 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.

La diversité des réalités humaines dans l'espace et plus encore dans le temps peut déjà être perçue, mais elle ne devient que difficilement objet d'une connaissance formalisée et organisée. À cette étape intermédiaire, la littérature et les arts visuels restent les moyens les plus efficaces de les appréhender. En contrepartie, leur rencontre contribue à l'éducation du regard et de la sensibilité.

Les activités du domaine « Découvrir le monde » soutiennent de nombreux apprentissages transversaux. Elles sont l'occasion, pour les élèves, de confronter leurs idées dans des discussions collectives, de chercher des réponses à leurs questions à la fois sur 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 d'un écrit documentaire (voir « Maîtrise du langage »).

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'observation de l'environnement quotidien, l'investigation menée n'est pas conduite uniquement pour elle-même, elle débouche sur des savoir-faire et des connaissances.

PROGRAMME

■ DE L'ESPACE FAMILIER AUX ESPACES LOINTAINS ■

À l'école maternelle, l'élève a pris conscience de l'espace familier qui l'entoure. Au cours du cycle des apprentissages

fondamentaux, il apprend à le représenter (en relation avec le travail du dessin). Il découvre d'autres espaces de plus en plus lointains, de la ville ou de la campagne voisine jusqu'aux paysages plus inhabituels pour lui.

Sur un globe terrestre ou sur une carte et avec l'aide du maître, les élèves apprennent à repérer leur région, la France, l'Europe, les autres continents, quelques grands ensembles géographiques.

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

Des lectures adaptées à leur âge et l'approche d'œuvres artistiques offrent l'occasion d'enrichir leurs références culturelles dans les domaines concernés. Dans toutes les activités, à l'oral comme à l'écrit, l'enseignant continue à développer et à structurer, comme à l'école maternelle (voir *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, « Le langage au cœur des apprentissages », pages 70-71), les multiples formes d'expression verbale des relations spatiales, en particulier dans le cadre de la description.

■ 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 et observation du patrimoine proche (sites ou objets conservés dans la ville ou le village, dans le quartier, dans la famille ou chez des amis),
- discussion sur des événements du passé, élaboration d'un questionnement cohérent,
- 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 documents faisant la synthèse des connaissances construites au cours de la réalisation d'un projet, sous forme manuscrite ou sous forme numérique (réalisation d'un CD, d'une page de site sur la toile...).

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 *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, « Le langage au cœur des apprentissages », pages 70-71), les multiples formes d'expression verbale de la temporalité (en particulier dans le cadre du récit).

■ LA MATIÈRE ■

Il s'agit, au cycle des apprentissages fondamentaux, de poursuivre la construction de la notion de matière rapidement abordée à l'école maternelle. La permanence de la matière dans la diversité de ses états est, pour l'élève, une caractéristique qu'il accepte dans certains cas particuliers, mais qui ne constitue pas encore une propriété générale. En étendant le champ dans lequel s'exercent ses expériences, on lui fournit les conditions pour que s'élargisse sa compréhension de la conservation de la matière. Cette construction se poursuit au cycle 3 en faisant intervenir plus systématiquement une observation des états gazeux.

Il est possible de conduire les enfants à mieux percevoir la complexité des phénomènes mettant en jeu les transformations d'état de la matière dans quelques situations d'observation ou dans quelques expériences :

- utilisation de thermomètres dans quelques occasions de la vie courante,
- l'eau dans la vie quotidienne : glace, eau 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 (l'étude de la matérialité de l'air et la construction de l'état gazeux sont poursuivies au cycle 3).

■ LE MONDE DU VIVANT ■

Comme en maternelle, l'élève observe des manifestations de la vie sur lui-même, sur les animaux et sur les végétaux. Au cycle des apprentissages fondamentaux, il identifie avec plus de précision des caractéristiques communes du vivant.

La découverte de la diversité des êtres vivants et de leurs milieux de vie invite à chercher des critères qui permettent de les classer sommairement, afin de parvenir à une première approche de la classification scientifique. L'éducation à l'envi-

ronnement, abordée à cette occasion, sera conduite d'une manière plus systématique au cycle 3.

Les manifestations de la vie chez l'enfant

Il s'agit de 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 (rôle du squelette et des articulations), les dents,
- importance des règles de vie et d'hygiène : habitudes quotidiennes de propreté, d'alimentation, de sommeil.

Les manifestations de la vie chez les animaux et chez les végétaux

L'objectif est ici de distinguer le vivant du non-vivant par la découverte des grandes fonctions du vivant. On s'appuie 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 (dont l'étude ne sera développée qu'au cycle 3),
- nutrition et régimes alimentaires (animaux),
- locomotion (animaux),
- interactions avec l'environnement.

Diversité du vivant et diversité des milieux

L'objectif est de commencer à faire percevoir aux élèves la diversité du vivant grâce à l'observation et au classement de différents animaux, végétaux et milieux :

- observation et comparaison des êtres vivants en vue d'établir des classements,
- élaboration de quelques critères élémentaires de classement, puis approche de la classification scientifique,
- après une première sensibilisation aux problèmes de l'environnement à l'école maternelle, l'élève prend conscience de la fragilité des équilibres observés dans les milieux de vie.

■ LES OBJETS ET LES MATÉRIAUX ■

L'élève est conduit à une première réflexion sur les objets et les matériaux au travers d'activités permettant leur observation, leur utilisation, et mettant en jeu des constructions guidées par le maître. Quelques réalisations techniques élémentaires permettent d'acquérir des compétences spécifiques et des connaissances dans des domaines variés laissés au choix des enseignants. D'une manière générale, on vise :

- la découverte de quelques objets, de leurs usages et de leur maniement ; les règles de sécurité qu'ils impliquent,
- des recherches sur l'origine, l'utilisation et le devenir de quelques objets.

Avec les objets utilisant l'électricité, on conduit les élèves à adopter un comportement raisonné face aux risques électriques. La réalisation d'un circuit électrique simple (pile, lampe, interrupteur) permet de construire quelques connaissances élémentaires.

L'analyse de quelques pannes (mécaniques ou électriques) doit permettre la mise en relation de la pensée logique et des comportements pratiques.

La découverte de quelques objets et de leurs usages peut être reliée à la réalisation de maquettes et de constructions : c'est l'occasion de mieux distinguer entre les sources d'énergie et les fonctions d'un appareil, d'approcher les caractéristiques et les usages d'un axe, d'une manivelle...

■ 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) font partie du programme du cycle 2. Elles doivent être acquises à la fin du cycle 3, mais, en ce qui concerne le niveau 1, certaines compétences peuvent être validées dès le cycle des apprentissages fondamentaux (voir le programme du cycle 3).

DÉCOUVRIR LE MONDE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Dans le domaine de l'espace

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,
- savoir retrouver le rôle de l'homme dans la transformation d'un paysage,
- situer les milieux étudiés sur une carte simple ou un globe.

Avoir compris et retenu :

- la position (sur une carte ou sur un globe) de sa région, de la France, de l'Europe et des autres continents,

- quelques aspects de la diversité des formes de végétation, de la vie animale et des habitats,
- quelques caractéristiques de son environnement proche.

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,
- fabriquer et 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 interpréter avec l'aide du maître.

Dans le domaine du vivant

Être capable de :

- observer, identifier et décrire quelques caractéristiques de la vie animale et végétale : naissance et croissance, nutrition, reproduction, locomotion (animaux),
- mesurer et observer la croissance de son corps,
- déterminer et classer quelques animaux et végétaux en fonction de critères morphologiques.

Avoir compris et retenu :

- ce qui distingue le vivant du non-vivant en se référant aux manifestations de la vie animale et végétale : croissance, reproduction, besoins nutritifs (aliments, eau), modes de déplacement,
- quelques critères élémentaires de classification,
- quelques caractéristiques du fonctionnement de son corps (croissance, mouvement et squelette, alimentation, dents),
- les différentes caractéristiques des cinq sens,
- quelques règles d'hygiène relatives à la propreté, à l'alimentation et au sommeil.

Dans le domaine de la matière, des objets et des techniques de l'information et de la communication

Être capable de :

- utiliser des thermomètres dans quelques situations de la vie courante,

Suite ►

- mesurer ou comparer des longueurs, des masses de solides et de liquides, des contenances,
- reconnaître les états solide et liquide de l'eau et leurs manifestations dans divers phénomènes naturels,
- choisir un outil en fonction de son usage et mener à bien une construction simple,
- construire un circuit électrique simple (sans dérivation) alimenté par des piles,
- identifier des pannes dans des dispositifs simples,
- utiliser quelques fonctions de base d'un ordinateur.

Avoir compris et retenu :

- que l'eau (liquide) et la glace sont deux états d'une même substance,
- que l'eau est liquide à une température supérieure à 0 degré et solide à une température inférieure à 0 degré,
- que la matière n'apparaît pas et ne disparaît pas, même si, parfois, elle n'est pas perceptible,
- l'existence de règles de sécurité pour l'utilisation des objets, écrites ou symbolisées sur certains d'entre eux,
- les dangers potentiels présentés par l'électricité domestique,
- que l'ordinateur n'exécute que les consignes qui lui ont été données.

V

LANGUES ÉTRANGÈRES OU RÉGIONALES

OBJECTIFS

Le cycle des apprentissages fondamentaux, de la grande section de l'école maternelle à la fin du CE1, crée les bases des apprentissages linguistiques. Il contribue à faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle et vise trois objectifs prioritaires :

- développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage,
- familiariser son oreille à des réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle,
- lui faire acquérir les premières connaissances dans cette langue.

Le cycle des apprentissages fondamentaux est la première étape d'un parcours linguistique où l'élève est amené à acquérir des connaissances dans au moins deux langues vivantes autres que le français.

Toutes les activités reliées aux langues vivantes entretiennent le plaisir qui doit nécessairement accompagner l'acquisition d'autres modes d'expression et de communication. Elles favorisent une attitude active et confiante dans l'utilisation d'autres langues. Elles facilitent, par comparaison, les appren-

tissages de la langue française qui caractérisent le cycle 2 : reconnaissance des unités distinctives (phonèmes) nécessaire à l'apprentissage de la lecture, repérage des constructions syntaxiques et première attitude réflexive face au lexique susceptibles d'améliorer la compréhension.

La méthodologie utilisée est adaptée aux classes concernées, en particulier en mettant en œuvre des séances courtes mais fréquentes, liées le plus souvent à des activités de la vie de la classe. Priorité est donnée aux réalités sonores et aux tâches de compréhension et de reproduction. L'évaluation, effectuée par l'enseignant de la classe, prend la forme d'une observation du comportement, des réussites et des difficultés éventuelles de chaque élève. Elle est formulée de façon résolument positive.

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 hebdomadaire et d'autre part en des activités prolongeant ces séances.

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.

L'apprentissage de la langue, commencé pendant le cycle des apprentissages fondamentaux, se poursuit jusqu'à la dernière année de l'école élémentaire. Le choix de la langue ou des langues enseignées dans une école est dicté par la nécessaire continuité de cet apprentissage jusqu'au collège. Il s'inscrit donc dans la carte départementale des langues qui, elle-même, tient compte du contexte régional et des moyens susceptibles d'être mobilisés pour assurer cet enseignement. Outre les principales langues étrangères enseignées en France, il peut donc s'ouvrir de manière privilégiée aux langues régionales et aux langues frontalières concernées.

PROGRAMME

■ ÉDUCATION DE L'OREILLE AUX RÉALITÉS PHONOLOGIQUES ET ACCENTUELLES ■

L'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques d'une autre langue, 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,
- 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.

■ DÉVELOPPEMENT DE L'APTITUDE À L'ÉCOUTE ■

Une importance toute particulière est accordée au développement chez l'élève d'une curiosité et d'une attitude active envers des documents sonores. Concourent à cet objectif :

- 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,
- la recherche du sens de mots inconnus en fonction d'indices fournis par le texte ou le contexte du récit.

■ ACQUISITION D'ÉNONCÉS UTILES À L'EXPRESSION EN CLASSE DANS UNE LANGUE PARTICULIÈRE ■

En tenant compte des possibilités offertes par la vie de la classe, par les activités ritualisées et par les divers événements de l'année scolaire (anniversaires, fêtes...), l'élève est progressivement conduit à comprendre et à pouvoir utiliser de façon pertinente des énoncés correspondant aux fonctions langagières fondamentales ci-dessous (ces énoncés seront précisés pour chaque langue).

Il est capable de :

- parler de lui-même : donner son nom et son âge, dire ce qu'il ressent (joie, faim, soif, fatigue, douleur),
- parler de son environnement : désigner une personne ou un objet, parler du temps qu'il fait,
- entretenir quelques relations sociales simples : saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, souhaiter un anniversaire,
- participer oralement à la vie de la classe : dire qu'il sait ou ne sait pas, demander de répéter, dire qu'il n'a pas compris, exprimer son accord ou son désaccord, appeler l'attention de ses camarades ou du maître.

Pour toutes ces activités d'utilisation de la langue, 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 spontanée.

■ DÉCOUVERTE DES FAITS CULTURELS ■

L'élève découvre l'environnement matériel et culturel d'enfants du même âge dans les pays ou régions concernés ; il repère des traits significatifs des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébrations de fêtes...) ou de la communication non verbale : cet apprentissage

prend appui sur l'observation de documents audiovisuels authentiques, sur des correspondances interscolaires utilisant notamment les technologies d'information et de communication, en respectant la priorité donnée aux réalités sonores par rapport à l'écrit, sur l'utilisation de cartes et de mappemondes pour situer dans l'espace les pays ou les régions concernés.

Dans le cas de l'étude d'une langue régionale, on sera amené à en faire découvrir la présence vivante dans la région concernée : usages quotidiens, médias, noms de lieux ou d'objets spécifiques, manifestations culturelles adaptées aux possibilités des élèves. On veillera à manifester le lien qu'elle peut introduire entre générations (entretiens avec des locuteurs).

■ FAMILIARISATION AVEC LA DIVERSITÉ DES CULTURES ET DES LANGUES ■

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 (anniversaire d'un élève, fêtes spécifiques). L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée.

LANGUES ÉTRANGÈRES OU RÉGIONALES

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Être capable de :

- repérer une question, une affirmation ou une exclamation à partir de sa courbe intonative,
- reproduire des énoncés dans une langue autre que la langue maternelle, en respectant les spécificités phonologiques et accentuelles,
- mémoriser et dire des comptines et des chants,
- reconnaître dans l'environnement proche ou lointain la présence d'une pluralité de langues et de cultures,
- participer à de brefs échanges dans la langue dont l'élève débute l'apprentissage, portant sur des activités ritualisées de la classe (salutations, présentations, souhaits, remerciements),
- situer sur une carte les pays ou régions où la langue apprise est parlée.

Avoir compris et retenu :

- quelques énoncés correspondant à des fonctions langagières fondamentales dans la langue dont l'élève poursuit l'étude au cycle 3 (parler de soi-même ou de son environnement, entretenir quelques relations sociales simples, participer oralement à la vie de la classe).

VI

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.

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 décroisements 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'apport d'outils pédagogiques diversifiés et renouvelés. Elle donne aux élèves la possibilité 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

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.

Elles 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.

■ 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...).

■ 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...).

■ 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.

■ 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 (*NDE : voir p. 337*). L'élève doit pouvoir commencer à les situer, établir des rapprochements entre elles et repérer des relations avec ses propres démarches.

ARTS VISUELS

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Être capable de :

- utiliser le dessin dans ses diverses fonctions (expression, anticipation, enregistrement),
- expérimenter des matériaux, des supports, des outils, constater des effets produits et réinvestir tout ou partie des constats dans une nouvelle production,
- combiner 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 certaines œuvres d'artistes et les mettre en relation les unes par rapport aux autres (voir listes nationale et académique).

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

■ VOIX ET CHANT ■

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.

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 dis-

cussion 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'application 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 d'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'application.

■ ÉCOUTE ■

Culture de l'oreille

L'écoute est une phase importante de la démarche didactique : elle s'articule avec la production et l'invention. Au cycle 2, elle se réalise essentiellement dans l'audition des essais et des reprises successives et vise à améliorer les productions. Elle contribue, par sa fréquence, à stabiliser et renforcer les habitudes et l'acuité auditives nécessaires à la concentration et la mémorisation des œuvres. Elle concerne l'écoute de soi comme l'écoute des autres.

L'écoute d'œuvres musicales ou d'extraits vient compléter cette première approche. C'est un moyen indispensable pour découvrir la diversité de l'expression musicale. Ainsi l'élève affirme peu à peu ses goûts propres et se dote de nouvelles références pour accéder au patrimoine culturel. Il repère des éléments saillants qu'il met en lien avec ceux des chansons qu'il interprète. Il identifie des climats particuliers, des univers contrastés, les qualifie selon sa propre sensibilité, les discute ensuite. Il repère instruments, timbres, motifs, moments de plus ou moins grande densité. Il commence à différencier la

chaîne des événements successifs de celle des éléments simultanés.

Il prend conscience ainsi que toute musique peut être source de plaisir, voire de rejet, mais demeure toujours objet de curiosité et matière à découvertes infinies.

Par ailleurs, l'écoute de morceaux ou œuvres interprétés en direct à l'école ou, mieux, dans des lieux de concert apporte au travail conduit en classe une dimension et des compléments irremplaçables. Les perceptions deviennent plus précises et marquantes lorsqu'on voit qui joue, à quel moment, de quelle façon.

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'application (*NDE : voir p. 343*).

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.

Pratiques instrumentales

Les pratiques instrumentales ne constituent pas 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.

■ 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'application précise la mise en œuvre de ces deux derniers points.

ÉDUCATION MUSICALE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

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.

VII

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, elle apporte une contribution originale à la transformation de soi et au développement de la personne telle qu'elle s'exprime dans les activités liées au corps.

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.

En effet, au cours de ce cycle, ces actions motrices vont être encore perfectionnées, 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).

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.

■ 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. Le document d'application en donne un développement plus détaillé.

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 six à sept 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.

Adapter ses déplacements à différents types d'environnements

- dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre (grimper, rouler, glisser...),
- dans des milieux ou sur des engins instables variés (terrain plat, vallonné, boisé, eau calme, neige, bicyclette, roller, ski...),
- dans des environnements progressivement éloignés et chargés d'incertitude (parc public, bois, forêt, montagne, lac...).

Mise en œuvre

- activités d'escalade,
- activités d'orientation,
- activités de natation,
- activités de rouler et de glisse (bicyclette, roller, patin à glace, ski...),
- activités d'équitation...

Exemples de compétences de fin de cycle

■ *Activités de natation*

- se déplacer en surface et en profondeur dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre : sauter dans l'eau, aller chercher un objet au fond (grand bain), passer dans un cerceau immergé, remonter, se laisser flotter cinq 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.

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),

- de défenseur : courir et toucher les porteurs de balle ou d'objets, essayer d'intercepter la balle, courir et s'interposer...

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 plinthe 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.

■ 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'application, en intégrant les connaissances visées, avec des exemples de mise en œuvre dans certaines activités.

■ PROGRAMMATION DES ACTIVITÉS ■

Une véritable éducation physique cohérente, complète et équilibrée nécessite une programmation précise des activités. Celle-ci est placée sous la responsabilité de l'équipe de cycle. Pour éviter l'accumulation de séances disparates, quelques principes doivent être respectés.

Dans chacune des années du cycle, les quatre compétences spécifiques (réaliser une performance mesurée, se déplacer dans différents types d'environnements, s'opposer individuellement ou collectivement, concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive) sont abordées.

Chaque compétence est traitée au travers d'une ou plusieurs activités. Ainsi, la compétence « Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive » peut être travaillée dans des activités de danse ou dans des activités gymniques. Il serait souhaitable, pour que les apprentissages soient réels, que les modules d'apprentissage soient de dix à quinze 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 douze 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.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Compétences spécifiques

Les compétences visées, activités et niveaux à atteindre sont en interaction permanente. À chaque cycle, ces compétences, de nature identique, se situent à des niveaux de maîtrise différents, et dans différentes activités. Le niveau d'acquisition attendu des compétences suivantes est précisé dans ce texte pour quelques activités (pour plus d'exemples, voir le texte d'application).

Être capable, dans différentes activités physiques, sportives et artistiques, de :

- réaliser une performance mesurée,
- adapter ses déplacements à différents types d'environnements,
- s'opposer individuellement et/ou collectivement,
- concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique et/ou expressive.

Compétences générales et connaissances

Des exemples de mises en œuvre sont présentés dans le document d'application.

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.

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.

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS



CYCLE 3

COURS ÉLÉMENTAIRE 2^e ANNÉE (CE2)

COURS MOYEN 1^{re} ANNÉE (CM1)

COURS MOYEN 2^e ANNÉE (CM2)



INTRODUCTION

Au cycle des approfondissements (cycle 3 : CE2, CM1, CM2), l'élève continue à acquérir les bases de son éducation : maîtrise du langage et de la langue française, éducation civique, mathématiques, éducation artistique et éducation physique. Toutefois, il y accède différemment, car il entre dans une phase de son développement psychologique qui lui permet de construire des connaissances de manière plus réfléchie, de s'approprier des instruments intellectuels plus assurés. Il reste cependant plus que jamais nécessaire de solliciter toutes les facettes de son intelligence et, plus particulièrement, ses capacités d'action et sa sensibilité. Ainsi, la pédagogie du cycle 3 ne doit pas se replier sur une conception abstraite et formelle de l'accès aux connaissances. Elle reste appuyée sur l'expérience concrète.

En entrant au cycle 3, l'élève franchit une étape importante de sa scolarité. Les compétences qu'il vient d'acquérir en lecture et en écriture lui permettent d'enrichir ses possibilités d'information et de renforcer ses apprentissages. Les savoirs et les savoir-faire mathématiques qu'il a découverts lui donnent la possibilité de décrire plus rigoureusement les phénomènes auxquels il s'intéresse et leur évolution. Certes, il n'a encore que peu d'autonomie dans l'usage des uns et des autres, et le cycle 3 va être l'occasion d'acquérir, dans chacun de ces domaines, une maîtrise plus affirmée. Il sera aussi une ouverture vers de nouveaux enseignements : histoire, géographie, observation réfléchie de la langue française (grammaire), langue étrangère ou régionale, sciences expérimentales et technologie.

Les enseignants disposent de trois années pour permettre à chaque élève, sans exception, d'acquérir des savoir-faire intellectuels, l'appétit de savoir et des attitudes à l'égard d'autrui sans lesquels il ne pourra bénéficier de l'enseignement qui lui sera proposé au collège. Ils disposent aussi de ces trois années pour continuer à faire de la mémoire de leurs élèves l'instrument privilégié de l'intégration des connaissances nouvellement acquises. Dans cette perspective, les programmes sont

organisés de manière à articuler deux grands domaines généraux – la maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique – avec des enseignements maintenant plus ancrés dans leurs disciplines de référence, qui fournissent à chacun les bases d'une culture équilibrée.

La maîtrise du langage et de la langue française constitue le premier pôle. Elle doit être, pour chaque enseignant du cycle 3, la priorité des priorités et une préoccupation permanente. Aucun élève ne doit quitter l'école primaire sans avoir cette assurance minimale dans le maniement du français oral et du français écrit qui permet d'être suffisamment autonome pour travailler au collège.

L'accès à la maîtrise du langage, telle qu'elle est définie par les programmes, peut se heurter au fait que certains élèves arrivent en début de cycle sans avoir acquis les bases de la lecture et de l'écriture. Il peut en être de même pour les mathématiques. La différenciation des enseignements dont ces élèves doivent bénéficier doit faire l'objet d'un « programme personnalisé d'aide et de progrès » (PPAP)¹. Un accompagnement plus individualisé dans les moments de la progression qui visent les objectifs généraux de maîtrise du langage peut suffire dans certains cas, des moments spécifiques doivent être dégagés dans d'autres. Pour tous les élèves, les compétences relatives à l'usage du langage oral, de la lecture et de l'écriture qui devront être acquises en fin de cycle 3 supposent un travail assidu et régulier et, donc, pour les enseignants, l'élaboration d'une programmation rigoureuse mettant en jeu des progressions d'apprentissage ordonnées.

Cette partie si importante du programme comporte deux types d'horaires : des horaires propres et des horaires transversaux. Les premiers sont répartis sur plusieurs champs disciplinaires : « littérature (dire, écrire, lire) », « observation réflexive de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) », mais aussi « langue étrangère ou régionale » contribuant à une première prise de conscience

1. *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n° 42 du 23 novembre 2000, n° 13 du 29 mars 2001.

des différences qui distinguent le français, et « vie collective » dont le temps hebdomadaire de « débat réglé » est l'occasion la plus féconde d'entraîner chacun à l'usage de la parole. Les seconds sont transversaux et concernent tous les champs disciplinaires sans exception : un temps significatif de chacun d'entre eux devra être consacré à l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire dans le contexte précis des savoirs et des types d'écrits qui le caractérisent.

Cela conduit certes à une organisation plus complexe des emplois du temps, mais c'est un choix délibéré. En effet, la maîtrise du langage ne peut en aucun cas être acquise dans des exercices formels fonctionnant à vide. En particulier, si l'on souhaite que chaque élève comprenne les textes qu'il lit, il est nécessaire qu'il sache se servir du code alphabétique pour reconnaître quasi instantanément les mots qu'il rencontre, mais il est tout aussi nécessaire qu'il ait acquis des connaissances fermes et dispose d'une culture suffisamment riche pour se donner des représentations précises de ce qu'il a lu. Bref, la maîtrise du langage écrit s'acquiert d'abord dans tous les domaines spécifiques du cycle 3 grâce aux multiples connaissances qu'ils assurent. Pas une minute ne doit être soustraite des enseignements qui donnent à chacun une solide culture sous prétexte que certains élèves ne lisent pas comme ils le devraient ou ont des difficultés d'écriture. Ce sont ces derniers qui ont le besoin le plus évident de cet apport irremplaçable. Chaque lecture, chaque projet d'écriture doit venir s'ancre dans une activité qui, par ailleurs, construit des connaissances précises.

Ainsi, la maîtrise du langage et de la langue française est une dimension présente dans toutes les activités du cycle 3, elle doit avoir une place précise dans chaque progression d'apprentissage et faire l'objet d'évaluations régulières. Bref, elle doit être un souci constant des maîtres. Pour aider ces derniers à organiser leurs enseignements, un tableau récapitulatif des compétences relatives au parler, au lire et à l'écrire qui doivent être visées dans chaque domaine est proposé à la fin du chapitre « Maîtrise du langage et de la langue française ».

L'éducation civique est l'autre pôle organisateur d'une école qui se caractérise par le fait que les savoirs s'y constituent collectivement. Sans une conscience claire des contraintes du « vivre ensemble », l'élève ne peut découvrir les horizons que la confrontation avec autrui ouvre à chacun. C'est dans ses dernières années d'école primaire qu'il apprend véritablement à construire, avec ses camarades et avec ses enseignants, des relations de respect mutuel et de coopération réfléchie qui permettent une première sensibilisation aux valeurs civiques. L'habitude d'envisager les problèmes posés par la vie collective, lors de réunions régulièrement prévues à l'emploi du temps (une heure par quinzaine), est, au cycle 3, un aspect important de cette éducation. Celle-ci se nourrit aussi des connaissances acquises par ailleurs.

Les autres enseignements du cycle 3 se distribuent en quatre grands domaines : le premier visant **la langue française et l'éducation littéraire et humaine**, le deuxième **l'éducation scientifique**, le troisième et le quatrième mettant plus directement en jeu le corps avec **l'éducation artistique** d'une part, **l'éducation physique et sportive** de l'autre. Aucun de ces domaines n'est fermé sur lui-même. Il faut constamment apprendre aux élèves à réutiliser les compétences et les connaissances qu'ils ont acquises, hors du champ particulier dans lequel elles ont été construites.

Dans le premier domaine (**langue française et éducation littéraire et humaine**) ont été rassemblés des enseignements qui se renforcent en permanence les uns les autres tant par les connaissances qu'ils structurent que par les compétences communes qu'ils permettent d'acquérir. Ils constituent les bases d'une culture solide que les autres grands domaines viennent enrichir.

La littérature fait partie de cette culture sans laquelle la plupart des références de la conversation ordinaire (a fortiori de nos lectures) nous échappent. Il ne s'agit pas, évidemment, d'instaurer au cycle 3 des techniques d'explication des textes qui ne pourraient être à ce niveau que des bavardages. Il faut, au contraire, que les enfants lisent et lisent encore de manière à s'imprégner de la riche culture qui s'est constituée

et continue de se développer dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de ses « classiques » sans cesse réédités ou de la production vivante de notre temps. C'est sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats sur les grands problèmes abordés par les écrivains, comme sur l'émotion tant esthétique que morale qu'ils offrent à leurs lecteurs. C'est sur la base des mêmes lectures que les enfants découvrent le plaisir de dire les textes qui les ont marqués ou de prolonger dans des tentatives d'écriture le plaisir qu'ils ont eu à les fréquenter.

On ne saurait apprendre à maîtriser le langage, en particulier écrit, sans une **observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)**. C'est lorsqu'on comprend les logiques d'une langue que l'on peut prendre plaisir à jouer avec elle et le faire avec efficacité. C'est parce que l'on aura pris le temps de cette réflexion, dans le cadre de l'horaire qui lui est réservé, que l'on pourra, chaque fois qu'on écrit (dans n'importe lequel des domaines d'enseignement du cycle 3), faire référence à ces observations patiemment effectuées pour réviser les textes élaborés et s'assurer d'une relative sécurité orthographique. Cette plus grande familiarité avec la structure de la langue permet aussi de mieux comprendre les textes qui, du fait de leur relative complexité, résistent à une interprétation immédiate. Toutes les dimensions de cette observation, qu'elles concernent la syntaxe, la morphosyntaxe ou le lexique, peuvent être explorées.

L'enseignement des langues étrangères ou régionales a été rapproché de cette découverte du fonctionnement de la langue française. Ce n'est pas parce qu'on suppose que la langue étrangère s'acquiert seulement par la maîtrise de la grammaire. Bien au contraire, le programme est tout entier placé sous le signe de l'exploration de situations de communication, d'autant plus consistantes pour l'élève qu'elles s'inscrivent dans des situations ordinaires de sa vie, tant à l'école qu'en dehors. Les enfants doivent pouvoir évoquer des moments de leur existence pour les mettre en regard avec l'expérience d'élèves d'autres pays et se donner des moyens d'entrer directement en contact avec eux. Les langues régio-

nales jouent le même rôle, en particulier lorsqu'elles permettent aux élèves de nouer des relations avec d'autres générations. La découverte de ces langues est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française. Elle est aussi une ouverture sur le monde, qu'il soit lointain (langues étrangères) ou proche (langues régionales).

L'histoire et la géographie aident l'élève à construire une première intelligence du temps historique et de la diversité des espaces transformés par l'activité humaine. Elles lui donnent les références culturelles nécessaires pour que le monde des hommes commence à prendre du sens pour lui. Tout en continuant à réserver à l'histoire de France et au territoire français une part prépondérante, ces enseignements ouvrent une dimension européenne et même mondiale aujourd'hui indispensable. Appuyés sur une première découverte du document en histoire, sur la lecture des cartes et des paysages en géographie, ils élargissent la curiosité des élèves et leur offrent des connaissances qui pourront être réinvesties utilement en littérature, en sciences expérimentales ou en éducation artistique. L'histoire et la géographie fournissent enfin un appui solide à l'éducation civique par les savoirs qu'elles apportent et la méthode critique qu'elles développent. Plus largement, la comparaison avec des sociétés différentes dans le temps et l'espace doit permettre à l'élève de se construire une identité forte, à la fois sûre d'elle-même et ouverte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un héritage et de participer à l'aventure d'un espace commun à tous les hommes.

Une autre importante nouveauté réside dans le domaine voué à une première éducation scientifique. Les mathématiques, d'un côté, les sciences expérimentales et la technologie, de l'autre, doivent être aussi souvent que possible liées dans la mise en œuvre des programmes. Si, en **mathématiques**, une réflexion nouvelle sur l'apprentissage du calcul se fait jour, qui prend en compte les machines susceptibles de suppléer l'homme dans ce domaine, l'essentiel du programme réside dans l'orientation pragmatique d'un enseignement des mathématiques centré sur la résolution de problèmes. Par là, les connaissances élaborées dans les différents domaines des

mathématiques prennent leur signification. Elles deviennent des instruments disponibles pour traiter nombre de situations et pour entrer dans les sciences d'une autre manière. Le nouveau programme de **sciences et technologie** est, en effet, résolument centré sur une approche **expérimentale**. Les connaissances proposées sont d'autant mieux assimilées qu'elles sont nées de questions qui se sont posées à l'occasion de manipulations, d'observations, de mesures. Ces enseignements s'ouvrent aussi sur les grands problèmes éthiques de notre temps auxquels les enfants sont particulièrement sensibles (développement économique, environnement ou santé).

Un autre domaine a été revisité : celui qui, sous le nom d'**éducation artistique**, met l'accent sur une intelligence sensible que seules de véritables pratiques développent. Comme dans les cycles précédents, il permet d'aborder deux grands champs, les arts visuels et la musique, complétés par le théâtre et la poésie (en liaison avec le programme de littérature), et la danse (en liaison avec le programme d'éducation physique et sportive). La pratique de la voix est au cœur des activités musicales comme du théâtre ou de la poésie. Le dessin reste une part importante des arts visuels qui s'ouvrent aussi à la photographie ou au cinéma. La découverte ordonnée des œuvres majeures est un autre aspect nouveau de ce programme. Chaque écolier devra avoir rencontré celles qui, désignées dans les documents d'application annexés au présent programme, constituent une culture de référence partageable. Le contact avec celles qui sont directement accessibles du fait de leur proximité, et dont la liste est fixée dans chaque académie, est le second volet de cette première initiation à l'histoire de l'art.

L'éducation physique et sportive, au cycle 3, vise comme dans les cycles antérieurs la structuration de la personne et la transformation de soi. Toutefois, le développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices prend, à cet âge, une dimension nouvelle. Par ailleurs, la découverte active du patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques mettant en jeu le corps contribue à doter chaque élève d'une vision des pratiques sociales correspondantes qui ne se limite pas

aux quelques caricatures trop souvent tracées. L'acquisition des réflexes nécessaires à la sécurité et des compétences et connaissances susceptibles de maintenir le corps en forme est un aspect important du respect de soi et, donc, de l'éducation au sens plein du terme.

Au cycle 3, comme dans les cycles précédents, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont des instruments ordinaires du travail quotidien qui, au même titre que la maîtrise du langage et de la langue française ne peuvent être exercés à vide. À la fin du cycle, les élèves doivent avoir été suffisamment familiarisés avec leurs différentes fonctions pour avoir acquis sans difficulté les compétences prévues au niveau 1 du Brevet informatique et internet (B2i) précisées en annexe.

De même, l'utilisation réfléchie des images (fixes ou mobiles) ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique et se déploie dans chaque domaine, permettant aux élèves de percevoir aisément les différents usages qui en sont faits.

■ HORAIRES ■

Domaines	Champs disciplinaires	Horaire minimum	Horaire maximum	Horaire du domaine
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	4 h 30	5 h 30	12 h
	Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	1 h 30	2 h	
	Langue étrangère ou régionale	1 h 30	2 h	
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30	0 h 30	
Éducation scientifique	Mathématiques	5 h	5 h 30	8 h
	Sciences expérimentales et technologie	2 h 30	3 h	
Éducation artistique	Éducation musicale		3 h	3 h
	Arts visuels			
Éducation physique et sportive			3 h	3 h

Domaines transversaux	Horaire
Maîtrise du langage et de la langue française	13 h réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2 h quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture
Éducation civique	1 h répartie dans tous les champs disciplinaires 0 h 30 pour le débat hebdomadaire

Pour accéder à une véritable maîtrise du langage, à un usage autonome de la lecture et à des compétences déjà solides en écriture, objectifs majeurs du cycle 3, les élèves doivent lire et écrire tous les jours pendant un temps suffisant dans tous les domaines disciplinaires. De plus, des ateliers de lecture sont régulièrement organisés dans chacun de ces champs, notamment dans celui consacré à la littérature. Là encore, c'est la régularité de l'activité qui compte : les temps de lecture et d'écriture quotidiens ne doivent pas, au total, être inférieurs à deux heures.



DOMAINES TRANSVERSAUX



I

MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

OBJECTIFS

La maîtrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, à l'oral comme à l'écrit, est l'objectif essentiel de l'école primaire. Elle est un droit pour chaque élève et doit rester un souci permanent de tous les enseignants du cycle 3. Elle est la base de l'accès à toutes les connaissances, permet d'ouvrir de multiples horizons et assure à l'enfant toute sa place de futur citoyen.

La maîtrise du langage et de la langue française n'étant jamais définitivement atteinte, on entend par « maîtrise du langage et de la langue française dans leurs usages scolaires » l'ensemble des capacités qui permettent à un élève de bénéficier pleinement des échanges oraux qui ont lieu dans la classe à propos de tous les aspects du programme, de lire en les comprenant les textes supports de toutes les activités pédagogiques, de se servir de l'écriture pour organiser les connaissances requises à ce niveau, pour les mémoriser et pour manifester par écrit ce qui en a été compris et acquis. Ces capacités ne peuvent se construire à vide. Elles se mettent en place à l'occasion d'expériences intellectuelles et culturelles spécifiques dans l'école, mais aussi à l'extérieur de celle-ci.

Pendant le cycle 2, l'acquisition de la lecture et de l'écriture constituait le versant le plus important de la maîtrise du lan-

gage et imposait qu'on y consacre l'essentiel des activités. Toutefois, on continuait parallèlement à développer tous les autres aspects du langage oral dans les grands domaines d'apprentissage et à nourrir l'élève des connaissances culturelles sans lesquelles la compréhension de ce qu'il lit demeurerait bien trop limitée.

Au cycle 3, aucun des différents aspects de la maîtrise du langage oral et écrit ne doit être négligé. En particulier, le fait qu'une grande majorité des élèves soient parvenus à une première autonomie en lecture ne doit en aucun cas conduire à omettre d'en poursuivre l'enseignement de manière spécifique. On doit veiller à obtenir une véritable articulation entre la compréhension de textes de plus en plus complexes et de plus en plus variés et la reconnaissance des mots qui, progressivement, s'automatise. Afin d'éviter toute dispersion, ce sont les textes d'une culture scolaire, entendue dans son véritable sens de « culture devant être obligatoirement partagée par tous les élèves avant la fin de la scolarité primaire », qui sont privilégiés. Elle est définie par les programmes et orientée par de larges listes d'œuvres proposées dans les documents d'application.

L'un des dangers majeurs des pédagogies de la lecture et de l'écriture de l'école primaire est d'isoler les textes rencontrés (ou produits) du contexte qui est le leur et de conduire les élèves à croire que la lecture ou l'écriture ne sont que des exercices. Un autre danger est celui qui fait négliger les entraînements nécessaires en se satisfaisant des résultats obtenus par les meilleurs élèves.

Afin d'éviter l'un et l'autre, l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture sont d'abord, au cycle 3, rattachés aux grands domaines disciplinaires définis par le programme. On lit, on écrit de la littérature, de l'histoire, de la géographie, des sciences, etc. Pour éviter que l'entraînement, encore nécessaire à cet âge, ne soit négligé, chacun de ces domaines disciplinaires comporte, dans l'horaire qui est le sien, des « ateliers » de lecture destinés à renforcer les compétences de tous les élèves (stratégies de compréhension, automatisation de la reconnaissance des mots). Les objectifs de ces ateliers, bien qu'ils concer-

nent tous les domaines disciplinaires, sont plus particulièrement détaillés dans le programme du domaine « Littérature ».

Lorsque les évaluations nationales de CE2 mettent en évidence que certains des enfants scolarisés dans le cycle des approfondissements sont sortis du cycle précédent sans avoir encore acquis toutes les compétences de base de la maîtrise du langage, ils doivent bénéficier d'un programme personnalisé d'aide et de progrès (PPAP). Celui-ci comporte des activités adaptées aux difficultés spécifiques de chaque élève et s'organise dans le cadre ordinaire de la classe (par exemple, sous forme d'ateliers mis en place pendant que les autres élèves sont en activité autonome ou encore à l'occasion de décloisonnements offrant la possibilité de participer à des ateliers tournants). Les élèves concernés ne doivent, en aucun cas, être exclus des autres apprentissages prévus au programme du cycle 3 sans lesquels ils ne pourraient comprendre véritablement ce qu'ils lisent et seraient dans l'incapacité d'écrire des textes riches et variés.

PROGRAMME

La maîtrise du langage et de la langue française constitue l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire. Elle donne lieu à des contenus spécifiques. Mais elle se construit aussi dans la transversalité de l'ensemble des apprentissages. Ce sont les compétences visées à la fin du cycle qui permettent d'organiser le travail : programmation des activités sur toute la durée du cycle, structuration de chaque séquence d'apprentissage (découverte des notions ou des savoir-faire et renforcement des acquis), évaluation des acquis.

Ces compétences peuvent être générales ou spécifiques. Les compétences générales concernent toutes les activités intellectuelles mises en jeu par l'élève et toutes les formes de la communication qui s'établissent dans la classe. Elles sont travaillées dans des « ateliers » organisés au sein de chacun des domaines disciplinaires : pour introduire une technique de travail plus

exigeante, pour consolider une technique qui paraît chancelante, pour conduire les élèves qui n'y sont pas encore parvenus à s'approprier plus fermement un savoir-faire. Dans ce cas, il ne s'agit en rien d'un travail occasionnel mais d'un apprentissage organisé et structuré. Par exemple, prendre la parole devant la classe pour expliquer ce que l'on a fait ne s'improvise pas. Cela suppose une technique particulière : quels aspects du travail fait doit-on rapporter ? dans quel ordre ? de quelle manière ? en prenant appui sur quel type d'aide-mémoire ? Si l'on souhaite que cette prise de parole soit mise au service des apprentissages, il faut construire patiemment les savoir-faire concernés. On a des chances d'y parvenir si l'on ne se contente pas de le faire en mathématiques ou en sciences. Il faudra donc programmer des séquences de travail dans plusieurs domaines disciplinaires. L'équipe de cycle doit établir une programmation qui tienne compte, pour chaque compétence travaillée, de la hiérarchie des difficultés (se servir d'un aide-mémoire pour prendre la parole est plus difficile que se servir d'un aide-mémoire pour rédiger un petit texte) et de la diversité des domaines dans lesquels la compétence est découverte, travaillée, retrouvée, évaluée.

Les compétences spécifiques visent d'abord à construire les connaissances et les savoir-faire du domaine disciplinaire concerné : dire à haute voix un texte poétique qui a été lu et travaillé, lire seul et en dehors de la classe une œuvre littéraire, trouver une information dans une encyclopédie pour apprécier les conclusions tirées sur les résultats d'une expérience, écrire la légende d'un document de géographie, etc. La maîtrise du langage oral ou écrit est, dans ce cas, très fortement dépendante du domaine disciplinaire concerné. Elle suppose moins une généralisation des compétences travaillées qu'une particularisation de celles-ci (on ne lit pas un énoncé de mathématiques comme un compte rendu d'expériences, même si ces deux textes ont souvent en commun de comporter des données chiffrées). Les compétences visées relèvent alors d'une programmation propre au champ disciplinaire.

La maîtrise du langage est renforcée par un programme de grammaire conçu comme un exercice de réflexion sur le fonc-

tionnement du français, en particulier en liaison avec la production de textes. Le programme de littérature vient, lui aussi, soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves. Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale donne la possibilité à ceux qui n'ont pas la chance d'être déjà plurilingues de prendre une distance par rapport à la langue nationale et par là d'en mieux comprendre l'usage. Le débat hebdomadaire consacré à la vie collective sert de champ d'exercice privilégié pour le débat réglé.

MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Tout au long de sa scolarité primaire et secondaire, l'élève acquiert de nombreuses compétences relatives au langage. Elles lui permettent d'accéder à une progressive autonomie dans son travail intellectuel. Pendant le cycle 3, l'élève commence à passer d'un usage scolaire du langage, caractérisé par un fort accompagnement du maître, à un usage plus personnel qui lui permet de progressivement travailler avec moins de guidage, en particulier en lecture. Il prend ainsi plus de responsabilité dans les processus d'apprentissage. Ces compétences sont en cours de construction et donc fragiles. Elles ne se stabiliseront pas avant la fin du collège.

Ces compétences doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité programmée. Elles doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et faire l'objet de bilans réguliers.

Compétences générales

■ Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe

Prendre la parole en public est un acte toujours difficile (peur de la réaction des autres, du jugement de l'adulte, inhibitions, traditions socioculturelles, etc.). La maîtrise du langage oral ne peut en aucun cas être réservée aux seuls élèves à l'aise. Il est donc essentiel que les situations mettant en jeu ces processus de communication soient régulièrement proposées à tous les élèves et qu'elles soient conduites avec patience et détermination.

Situations de dialogue collectif (échanges avec la classe et avec le maître)

- saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives,
- questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient,
- se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour,
- s'insérer dans la conversation,
- reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître.

Situations de travail de groupe et mise en commun des résultats de ce travail

- commencer à prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe,
- commencer à se servir du dialogue pour organiser les productions du groupe,
- commencer à rapporter devant la classe (avec ou sans l'aide de l'écrit) de manière à rendre ces productions compréhensibles.

Situations d'exercice

- mieux questionner la consigne orale ou écrite de manière à reconnaître la catégorie d'exercices à laquelle elle est rattachée,
- formuler une demande d'aide,
- lire à haute voix tout texte utile à l'avancée du travail,
- exposer ses propositions de réponse et expliciter les raisons qui ont conduit à celles-ci.

En toute situation

- s'interroger sur le sens des énoncés, comparer des formulations différentes d'une même idée, choisir entre plusieurs formulations celle qui est la plus adéquate,
- rappeler de manière claire et intelligible les expériences et les discours passés ; projeter son activité dans l'avenir en élaborant un projet,
- après avoir entendu un texte (texte littéraire ou texte documentaire) lu par le maître, le reformuler dans son propre langage, le développer ou en donner une version plus condensée,
- à propos de toute lecture entendue ou lue, formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui,
- oraliser des textes (connus, sus par cœur ou lus) devant la classe pour en partager collectivement le plaisir et l'intérêt.

■ **Avoir acquis une meilleure maîtrise du langage écrit dans les activités de la classe**

Savoir lire pour apprendre

- lire et comprendre seul les consignes ordinaires de l'activité scolaire,
- lire et utiliser tout texte scolaire relatif aux diverses activités de la classe (manuels scolaires, fiches de travail, affiches d'organisation des activités, etc.),
- consulter avec l'aide de l'adulte les documents de référence (dictionnaires, encyclopédies, grammaires, bases de données, sites

Suite ►

sur la toile, etc.) et se servir des instruments de repérage que ceux-ci comportent (tables des matières, index, notes, moteurs de recherche, liens hypertextes...),

- mettre en relation les textes lus avec les images, les tableaux, les graphiques ou les autres types de documents qui les complètent,
- penser à s'aider, dans ses lectures, des médiations susceptibles de permettre de mieux comprendre ce qu'on lit.

Avoir acquis une première compétence d'écriture et de rédaction

- souligner (ou surligner) dans un texte les informations qu'on recherche, puis pouvoir les organiser en liste sur un support de papier ou grâce à l'ordinateur,
- copier rapidement un texte d'au moins dix lignes sans erreur orthographique, correctement mis en page, avec une écriture cursive régulière et lisible,
- orthographier correctement un texte simple lors de sa rédaction ou dans une phase de relecture critique, en s'aidant de tous les instruments disponibles,
- rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive, seul ou à plusieurs, dans le cadre d'un projet d'écriture relevant de l'un des grands domaines disciplinaires du cycle 3, à partir des outils élaborés par la classe,
- réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de textes, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte,
- mettre en pages et organiser un document écrit dans la perspective d'un projet d'écriture en respectant les conventions (affiche, journal d'école, fiche technique, opuscule documentaire, page de site sur la toile...) et en insérant éventuellement les images, tableaux ou graphiques nécessaires.

Compétences spécifiques

La mise en œuvre des champs disciplinaires de chaque domaine est l'occasion de développer de nombreuses compétences de maîtrise du langage. Elles doivent être programmées sur toute la durée du cycle, prévues dans chaque préparation d'activité et régulièrement évaluées.

ÉDUCATION CIVIQUE

Parler	<ul style="list-style-type: none">participer à un débat,distribuer la parole et faire respecter l'organisation d'un débat,formuler la décision prise à la suite d'un débat,pendant un débat, passer de l'examen d'un cas particulier à une règle générale.
Lire	<ul style="list-style-type: none">comprendre les articles successifs des règles de vie de la classe ou de l'école et montrer qu'on les a compris en donnant les raisons qui les ont fait retenir.
Écrire	<ul style="list-style-type: none">avec l'aide du maître, noter les décisions prises durant un débat,avec l'aide du maître, rédiger des règles de vie,participer à la rédaction collective d'un protocole d'enquête ou de visite,participer au compte rendu d'une enquête ou d'une visite.

LITTÉRATURE (DIRE, LIRE, ÉCRIRE)

Parler	<ul style="list-style-type: none">formuler dans ses propres mots une lecture entendue,participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue,être capable de restituer au moins dix textes (de prose, de vers ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés,dire quelques-uns de ces textes en en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'expliquer cette dernière),mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique.
Lire	<ul style="list-style-type: none">se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre,se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche,comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait...) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation..., et en faisant les inférences nécessaires,lire, en le comprenant, un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises.
Écrire	<ul style="list-style-type: none">élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation,écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques lus et dits.

OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE FRANÇAISE
(GRAMMAIRE, ORTHOGRAPHE, CONJUGAISON, VOCABULAIRE)

Parler	<ul style="list-style-type: none">participer à l'observation collective d'un texte ou d'un fragment de texte pour mieux comprendre la manière dont la langue française y fonctionne, justifier son point de vue.
Lire	<ul style="list-style-type: none">retrouver à quel substantif du texte renvoient les différents substituts (pronoms, substituts nominaux),interpréter correctement les différents mots de liaison d'un texte,comprendre correctement la signification des divers emplois des temps verbaux du passé dans la narration,se servir d'un ouvrage simple de grammaire ou d'un répertoire pour chercher une information.

Suite ►

Écrire	<ul style="list-style-type: none"> repérer, lors d'un projet d'écriture, une rupture du choix énonciatif et la corriger, opérer toutes les transformations nécessaires pour, par un bon usage des substituts du nom, donner plus de cohésion à son texte, employer à bon escient les principaux mots de liaison, marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières), repérer et réaliser les chaînes d'accord dans le groupe nominal, distinguer les principaux homophones grammaticaux (et / est ; ces / ses / s'est / c'est, etc.), construire le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel et le présent du subjonctif des verbes les plus fréquents, utiliser les temps verbaux du passé dans une narration (en particulier en utilisant à bon escient l'opposition entre imparfait et passé simple), utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'un texte.
<i>LANGUES ÉTRANGÈRES OU RÉGIONALES</i>	
Parler	<ul style="list-style-type: none"> comprendre quelques énoncés oraux simples dans une autre langue que le français, engager un dialogue simple (avec un locuteur facilitant la communication) dans la langue étudiée, décrire des lieux ou des personnes connus et faire un très court récit dans une autre langue que le français.
Lire	<ul style="list-style-type: none"> reconnaître des fragments de textes dans leur contexte d'usage dans une autre langue que le français.
Écrire	<ul style="list-style-type: none"> écrire une courte carte postale dans une autre langue que le français, répondre à un questionnaire simple dans une autre langue que le français.
<i>HISTOIRE</i>	
Parler	<ul style="list-style-type: none"> utiliser correctement le lexique spécifique de l'histoire dans les différentes situations didactiques mises en jeu, participer à l'examen collectif d'un document historique en justifiant son point de vue, comprendre et analyser, avec l'aide du maître, un document oral, avec l'aide du maître, raconter un événement ou l'histoire d'un personnage.
Lire	<ul style="list-style-type: none"> lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme, trouver sur la toile des informations historiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre, avec l'aide du maître, comprendre un document historique simple (texte écrit ou document iconographique) en relation au programme, en lui donnant son statut de document, comprendre un récit historique en relation au programme, en lui donnant son statut de récit historique.
Écrire	<ul style="list-style-type: none"> noter les informations dégagées pendant l'examen d'un document, rédigier une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon, rédigier la légende d'un document iconographique ou donner un titre à un récit historique.
<i>GÉOGRAPHIE</i>	
Parler	<ul style="list-style-type: none"> utiliser le lexique spécifique de la géographie dans les différentes situations didactiques mises en jeu, participer à l'examen collectif d'un document géographique (paysage ou carte) en justifiant son point de vue, écrire un paysage.

Lire	<ul style="list-style-type: none"> lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme, trouver sur Internet des informations géographiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre, lire un document géographique complexe (tableau, carte avec légende, diagramme, etc.).
Écrire	<ul style="list-style-type: none"> pouvoir rédiger la légende d'un document géographique, pouvoir rédiger une courte description d'un document géographique (paysage), pouvoir rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon, prendre des notes à partir des informations lues sur une carte.
<i>MATHÉMATIQUES</i>	
Parler	<ul style="list-style-type: none"> utiliser le lexique spécifique des mathématiques dans les différentes situations didactiques mises en jeu, formuler oralement, avec l'aide du maître, un raisonnement rigoureux, participer à un débat et échanger des arguments à propos de la validité d'une solution.
Lire	<ul style="list-style-type: none"> lire correctement une consigne d'exercice, un énoncé de problème, traiter les informations d'un document écrit incluant des représentations (diagramme, schéma, graphique), lire et comprendre certaines formulations spécifiques (notamment en géométrie).
Écrire	<ul style="list-style-type: none"> rédiger un texte pour communiquer la démarche et le résultat d'une recherche individuelle ou collective, élaborer, avec l'aide de l'enseignant, des écrits destinés à servir de référence dans les différentes activités.
<i>SCIENCES EXPÉRIMENTALES ET TECHNOLOGIE</i>	
Parler	<ul style="list-style-type: none"> utiliser le lexique spécifique des sciences dans les différentes situations didactiques mises en jeu, formuler des questions pertinentes, participer activement à un débat argumenté pour élaborer des connaissances scientifiques en respectant les contraintes (raisonnement rigoureux, examen critique des faits constatés, précision des formulations, etc.), utiliser à bon escient les connecteurs logiques dans le cadre d'un raisonnement rigoureux, désigner les principaux éléments informatiques.
Lire	<ul style="list-style-type: none"> lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme, trouver sur Internet des informations scientifiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre, traiter une information complexe comprenant du texte, des images, des schémas, des tableaux, etc.
Écrire	<ul style="list-style-type: none"> prendre des notes lors d'une observation, d'une expérience, d'une enquête, d'une visite, rédiger, avec l'aide du maître, un compte rendu d'expérience ou d'observation (texte à statut scientifique), rédiger un texte pour communiquer des connaissances (texte à statut documentaire), produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, communiquer au moyen d'une messagerie électronique.
<i>Suite ►</i>	

ÉDUCATION ARTISTIQUE

Parler	<ul style="list-style-type: none">• utiliser le lexique spécifique des arts visuels ou de la musique dans les différentes situations didactiques mises en jeu,• commencer à expliciter ses choix et ses jugements face aux pratiques artistiques réalisées ou aux œuvres rencontrées,• participer activement à l'élaboration d'un projet collectif de création artistique.
Lire	<ul style="list-style-type: none">• trouver et lire les documents nécessaires à l'élaboration d'un projet artistique,• trouver sur Internet des informations artistiques et culturelles simples, les apprécier de manière critique et les comprendre.
Écrire	<ul style="list-style-type: none">• rendre compte, dans un projet d'écriture collective, d'une réalisation artistique (catalogue d'une exposition, programme d'un concert, guide pour la visite d'un monument, affiche...),• participer à l'élaboration collective d'un écrit de fiction en référence à une œuvre ou à une série d'œuvres d'art.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Parler	<ul style="list-style-type: none">• utiliser le lexique spécifique de l'éducation physique et sportive dans les différentes situations didactiques mises en jeu,• participer à l'élaboration d'un projet d'activité,• expliciter les difficultés que l'on rencontre dans une activité.
Lire	<ul style="list-style-type: none">• lire une règle de jeu, une fiche technique, et les mettre en œuvre,• trouver sur la toile des informations concernant les activités sportives de référence des activités pratiquées.
Écrire	<ul style="list-style-type: none">• rédiger une fiche technique permettant de réaliser un jeu (matériel nécessaire, durée, lieu...),• noter les performances réalisées et les présenter de manière à réutiliser l'information dans les prochaines séances,• rendre compte d'un événement sportif auquel la classe a participé (dans le cadre de l'USEP par exemple).

II

ÉDUCATION CIVIQUE

OBJECTIFS

L'éducation civique, au cycle 3, doit permettre à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment. Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et ainsi à prendre conscience de manière plus explicite de l'articulation entre liberté personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de valeurs partagées. Par les connaissances acquises, elle l'engage à élargir sa réflexion aux autres collectivités : la commune, la nation, l'Europe et le monde.

L'éducation civique n'est pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement. Ce domaine n'est donc pas lié à un enseignement, mais à tous. Tout au long du cycle, une heure en moyenne par semaine devra être consacrée à l'explicitation des problèmes concernant l'éducation civique dans les différents champs disciplinaires. De plus, une demi-heure par semaine est réservée dans l'emploi du temps à l'organisation des débats dans lesquels la classe organise et régule la vie collective, tout en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large.

PROGRAMME

■ PARTICIPER PLEINEMENT À LA VIE DE SON ÉCOLE ■

En continuant à apprendre à débattre avec ses camarades, l'élève comprend tout ce que la confrontation à autrui apporte à chacun malgré ses contraintes. Écouter l'autre est une première forme de respect et d'acceptation de la différence.

Ce respect de la différence, dans la mesure où il ne porte pas atteinte aux valeurs universelles des droits de l'homme, a de multiples autres occasions de s'exercer : lutte contre les formes quotidiennes de rejet, accueil du nouvel élève isolé, intégration d'un enfant handicapé. Les divers champs disciplinaires le renforcent et en montrent l'intérêt. Ainsi les sciences expérimentales font mieux comprendre les différences entre garçons et filles, l'histoire et la géographie ou les arts les différences culturelles. L'éducation physique oblige à respecter le concurrent ou l'adversaire.

Si l'éducation civique ne peut se limiter, comme on le croit trop souvent aujourd'hui, à une lutte quotidienne contre les actes de violence, l'école doit demeurer un lieu où toute agression, même verbale, doit être impérativement combattue. Lutter contre celle-ci suppose une action de tous les instants, qui déborde très largement le domaine de l'éducation civique (littérature, sciences, arts, éducation physique et sportive...). Une attention toute particulière est portée aux situations qui peuvent l'engendrer : mise à l'écart, échec scolaire, ennui en récréation ou pendant la pause du déjeuner. Toute situation de violence constatée doit faire l'objet, lorsqu'elle a été circonscrite, d'une réflexion individuelle et collective qui en facilite la prévention.

Les enseignants veillent à ce que les élèves se sentent responsables des lieux où ils travaillent et respectent les règles élémentaires de politesse et de civilité. Au cycle 3, on peut faire comprendre que, même si elles peuvent varier selon les pays et

les cultures et évoluer d'une époque à l'autre, ces règles ne sont pas des rituels dépourvus de signification qu'on pourrait abandonner sans risque : elles facilitent la vie en commun.

Plus largement, les enseignants font comprendre la signification des contraintes justifiées de la vie collective par le surcroît de liberté qu'elles apportent. La petite société que constitue l'école permet de conduire cette réflexion de manière concrète dans le cadre des débats prévus à l'emploi du temps. Le règlement intérieur et les lois républicaines qu'il met en application dans l'école doivent y être expliqués comme une condition indispensable à toute vie collective, pour les élèves comme pour les adultes. Les règles de vie de la classe sont élaborées par les élèves sous la direction du maître. Les difficultés nées de leur mise en œuvre sont régulièrement examinées afin d'en améliorer le fonctionnement et le respect. Ces débats sont l'occasion d'une mise en pratique de la communication réglée : ordre du jour, présidence de séance, compte rendu.

Ces réunions auxquelles peuvent participer d'autres adultes de la communauté scolaire sont aussi l'occasion, lorsque des conflits éclatent, de mener une réflexion approfondie sur ce qui relève de valeurs pour lesquelles il n'est pas possible de transiger ou, au contraire, du libre choix de chacun.

■ ÊTRE CITOYEN DANS SA COMMUNE ■

Les élèves se familiarisent avec l'institution démocratique la plus proche d'eux, la commune, par une visite à la mairie et une première découverte du rôle des élus (maire, conseil municipal) dans les affaires scolaires et l'amélioration de la vie des habitants.

■ ÊTRE CITOYEN EN FRANCE ■

À travers les leçons d'histoire, l'élève comprend ce que signifie appartenir à une nation démocratique.

La *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* est l'occasion d'aborder les articles qui concernent les diverses expressions de la liberté.

L'installation de la République au XIX^e siècle conduit l'élève à réfléchir sur la différence entre monarchie et république et sur l'émergence du suffrage universel. Au XX^e siècle, le « point fort » sur la V^e République doit permettre d'évoquer le rôle du président de la République et du gouvernement ainsi que celui du Parlement, sans entrer dans des détails trop complexes.

L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique.

Il apprend que, même si la réalité n'est jamais entièrement conforme à l'idéal, celui-ci doit continuer à être affirmé pour guider les comportements et structurer l'action, à partir d'exemples historiques comme l'esclavage ou l'inégalité entre les hommes et les femmes.

■ S'INTÉGRER À L'EUROPE, DÉCOUVRIR LA FRANCOPHONIE, S'OUVRIRE AU MONDE ■

Les enseignants font découvrir l'Europe et développent la curiosité de leurs élèves sur les pays de l'Union européenne dans les séquences de géographie et dans celles consacrées à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils encouragent les contacts directs (par correspondance ou courrier électronique) avec d'autres classes d'enfants européens. De la même façon, l'élève apprend l'existence d'une communauté de langues et de cultures, la francophonie, qui constitue un pont entre le territoire national et le monde. Il observe le rôle que joue aujourd'hui la monnaie unique : l'euro.

À travers la géographie, l'élève prend conscience du caractère mondial de nombreux problèmes économiques ou culturels, il perçoit les grandes inégalités entre régions du globe et, donc, les solidarités nécessaires. Il découvre que la *Convention internationale des droits de l'enfant* de 1989 est loin d'être appliquée dans plusieurs pays, en particulier en ce qui concerne le travail des enfants de son âge. Par les sciences, il mesure les menaces qui pèsent sur l'environnement et la responsabilité de chacun.

Enfin, l'éducation artistique et littéraire montre comment l'artiste et l'écrivain, témoins de leur temps et de leur société, sont aussi porteurs de valeurs universelles : l'attachement légitime à un groupe, un pays, une culture, n'est donc pas incompatible avec l'ouverture au monde.

ÉDUCATION CIVIQUE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Être capable de :

- prendre part à l'élaboration collective des règles de vie de la classe et de l'école,
- participer activement à la vie de la classe et de l'école en respectant les règles de vie,
- participer à un débat pour examiner les problèmes de vie scolaire en respectant la parole d'autrui et en collaborant à la recherche d'une solution,
- respecter ses camarades et accepter les différences,
- refuser tout recours à la violence dans la vie quotidienne de l'école.

Avoir compris et retenu :

- quelles sont les libertés individuelles qui sont permises par des contraintes de la vie collective,
- quelles sont les valeurs universelles sur lesquelles on ne peut transiger (en s'appuyant sur la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*),
- le rôle de l'idéal démocratique dans notre société,
- ce qu'est un État républicain,
- ce que signifient l'appartenance à une nation, la solidarité européenne et l'ouverture au monde,
- la responsabilité que nous avons à l'égard de l'environnement,
- le rôle des élus municipaux dans la commune.

**LANGUE FRANÇAISE,
ÉDUCATION LITTÉRAIRE
ET HUMAINE**



LITTÉRATURE (DIRE, LIRE, ÉCRIRE)

OBJECTIFS

Le programme de littérature du cycle 3 vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de son riche patrimoine ou de la production toujours renouvelée qui la caractérise. Il permet ainsi que se constitue une culture commune susceptible d'être partagée, y compris entre générations. Ces rencontres avec les œuvres passent par des lectures à haute voix (du maître ou des élèves) comme par des lectures silencieuses. Elles permettent d'affermir la compréhension de textes complexes, sans pour autant s'enfermer dans des explications formelles difficilement accessibles à cet âge. Elles se poursuivent par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation.

Avec les œuvres poétiques et théâtrales, les élèves, guidés par leur enseignante ou leur enseignant, prolongent l'interprétation en cherchant à la transmettre au public de leurs camarades ou à un public plus large. En liaison avec les activités artistiques (musique, arts visuels, danse) ou dans le cadre d'un projet, ils élaborent la mise en voix et la mise en scène des textes.

L'univers de cette littérature se découvre aussi, dès l'école primaire, par la pratique de l'écriture. Cette expérience, plus

exigeante, permet à l'élève de commencer à prendre conscience des spécificités du monde des fictions.

Ces multiples parcours de lecture et d'écriture sont programmés par les maîtres de l'équipe de cycle en s'appuyant sur la bibliographie publiée et régulièrement mise à jour par les soins du ministère de l'Éducation nationale.

Une partie de l'horaire consacré à la littérature est réservée à des « ateliers » de lecture qui conduisent progressivement tous les élèves à une véritable autonomie face aux textes. Cela suppose un travail régulier et patient conjuguant l'amélioration de la reconnaissance des mots ainsi que la structuration et la diversification des stratégies de compréhension des textes. La part de l'emploi du temps réservée aux ateliers varie du début à la fin du cycle en fonction des besoins des élèves.

PROGRAMME

■ LECTURE DES TEXTES DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE ■

Les textes lus au cycle 3 sont choisis parmi ceux qui sont répertoriés dans la bibliographie publiée avec les textes d'application (*NDE : voir p. 321*). Elle comporte des « classiques de l'enfance » souvent réédités et qui constituent un patrimoine se transmettant de génération en génération. Elle comporte aussi des œuvres de la littérature de jeunesse vivante dont la liste est régulièrement renouvelée. Chaque année, deux « classiques » doivent être lus et au moins huit ouvrages appartenant à la bibliographie de littérature de jeunesse contemporaine.

Ce programme de lecture ne paraît démesuré que si l'on tente d'expliquer dans le détail et dans sa totalité chacun des textes choisis. Il ne s'agit surtout pas d'enfermer les élèves plusieurs semaines durant dans un livre qui va perdre, de ce fait, tout intérêt et même toute signification. On privilégiera au contraire le parcours rapide, seul susceptible de permettre à cet âge la compréhension d'ensemble de l'œuvre. Une séance peut suffire pour une courte nouvelle ou un poème,

une à deux semaines sont nécessaires pour terminer un roman un peu long. L'enseignant peut lire le texte à haute voix, résumer des passages trop longs ou faisant trop digression, inviter ses élèves à des lectures oralisées, à des lectures silencieuses faites en classe ou hors de la classe... L'essentiel est de permettre que l'œuvre vienne s'inscrire dans la mémoire de chacun par les divers aspects qui la constituent : les personnages, la trame narrative, des expressions, le texte d'un passage fort (qui peut faire l'objet d'une mémorisation littérale suivie d'une interprétation)...

Le maître guide les élèves dans leur effort de compréhension. Il les engage à reformuler ce qu'ils ont compris avec leurs propres mots, puis, par un dialogue attentif, il les conduit à combler les lacunes ou les erreurs qu'il constate. Il les aide à construire les articulations entre chaque séance de lecture d'un même texte (synthèse de ce qui a été lu, débat tentant d'anticiper ce qui peut suivre, contrôle par la lecture, etc.). L'enseignant éduque ainsi ses élèves à la nécessaire rigueur qui préside à tout acte de lecture.

C'est aussi l'occasion, pour l'enseignant, d'attirer l'attention sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre et de susciter des conflits d'interprétation nécessitant un effort d'argumentation.

Pour que l'élève puisse acquérir des références culturelles, il importe que les lectures ne soient pas abordées au hasard, mais se constituent, tout au long du cycle, en réseaux ordonnés : autour d'un personnage, d'un motif, d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un lieu, d'un format, etc. Au cycle des approfondissements, c'est cet aspect de la lecture littéraire qui doit être privilégié plutôt que l'explication approfondie d'une œuvre.

Chaque lecture, lorsqu'elle a fait l'objet d'un travail de compréhension et d'interprétation, laisse en suspens des émotions et pose de multiples questions qui peuvent devenir des thèmes de débat particulièrement riches. Cette exploration de l'univers de connaissances et de valeurs qu'est la littérature peut être conduite très librement à partir d'un texte (voire d'un extrait) ou, au contraire, de la confrontation de plusieurs lectures, ou encore en s'appuyant sur des œuvres ou connaissances rencon-

trées dans les autres enseignements (un film, un tableau, un paysage, un portrait photographique, une gravure, etc.).

Au cycle 3, la plupart des élèves deviennent capables de lire de manière autonome des textes de littérature de jeunesse, c'est-à-dire de les comprendre et d'en proposer une interprétation sans l'aide de l'adulte. Toutefois, les compétences de lecture restant à cet âge très variables, les enseignants veillent à suggérer des œuvres appropriées à chacun, tant par l'intérêt qu'elles suscitent que par les difficultés qu'elles présentent. L'objectif est de faire de chaque enfant un lecteur assidu. Là encore, il convient de ne pas être pusillanime et de pousser chacun à emprunter fréquemment des livres dans les bibliothèques accessibles (BCD, bibliothèque publique du quartier, bibliobus, etc.). Un livre par mois au moins devrait être considéré comme une base même si l'on sait que, pour certains élèves, les lectures personnelles du cycle 3 passent encore beaucoup par la lecture à haute voix des adultes. Les lectures autonomes doivent relever d'abord du plaisir de la découverte d'une œuvre. Elles ne doivent déboucher sur aucune activité susceptible de décourager les élèves mais peuvent faire une large place à des rituels qui développent les sociabilités de la lecture : signaler à la classe une découverte, partager avec un autre lecteur du même livre ses impressions, conseiller une lecture à un camarade, faire partie d'un jury de sélection, participer à un débat avec d'autres classes, etc. On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un « carnet de lecture » qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leur auteur, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre. Pour les enfants ne parvenant pas à cette autonomie, la BCD et la bibliothèque publique de proximité doivent fournir de multiples occasions d'auditions de lecture.

■ DIRE LES TEXTES ■

Au cycle 3, l'élève devient capable de dire les textes lus et relus ou mémorisés en totalité. Il est plus judicieux de les choisir parmi les œuvres découvertes dans les lectures faites en

classe, élues à cette fin pour le plaisir qu'elles ont procuré lorsqu'on les a rencontrées. Ce travail repose d'abord sur l'expérimentation active de la voix et de ses effets (pauses, rythme, inflexions, intonations, intensité, etc.), ensuite sur l'articulation entre l'effort de compréhension et celui de diction, enfin sur l'épreuve du travail fait, face à des auditoires variés. Une dizaine de textes de longueur raisonnable, particulièrement bien choisis pour leurs qualités littéraires et le travail d'interprétation qu'ils permettent, sont mémorisés chaque année.

Le travail régulier de diction des textes peut s'accompagner de projets plus ambitieux (en particulier lorsque le théâtre est abordé), éventuellement appuyés par le renfort technique d'artistes dans le cadre d'un projet d'école ou d'un projet artistique et culturel (PAC), qui, au-delà de la mise en voix, utilisent les ressources corporelles pour déployer l'interprétation des textes dans l'espace et pour les donner tout à la fois à entendre et à voir. Il existe des relations fortes entre dire des textes et les chanter. Chaque fois que cela sera possible, on tentera d'articuler l'une et l'autre activité, sans oublier qu'une chorale peut très judicieusement être l'occasion de les rapprocher.

La lecture à haute voix joue un rôle important lors de la rédaction d'un texte ou au moment de sa révision. Dire son texte ou le texte d'un camarade, c'est en expérimenter la cohésion et les effets.

■ ÉCRIRE À PARTIR DE LA LITTÉRATURE ■

La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture (conte, récit des origines, légende, nouvelle policière, nouvelle de science-fiction, récit de voyage fictif, fable, pièce de théâtre...).

L'enseignant conduit ce travail de manière progressive en s'appuyant sur les textes lus ou en recourant à ceux-ci chaque fois que c'est nécessaire. Il peut, par exemple, inviter ses élèves à prolonger, compléter ou transformer un texte narratif, poétique ou théâtral. Il peut encore les conduire à écrire un épisode nouveau dans un texte narratif, un dialogue ou une description destinés à s'insérer dans un récit ou à le prolonger...

Le pastiche, l'imitation, le détournement sont les bases du travail d'écriture, en référence aux textes littéraires. Le recours aux prototypes doit être permanent, soit pour dégager des caractéristiques susceptibles de guider la mise en œuvre du projet, soit pour répondre aux questions que sa réalisation ne manque pas de poser.

La révision reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe. Ce travail peut s'effectuer sur le papier en mettant en œuvre instruments d'écriture, ciseaux et colle, ou sur un logiciel de traitement de texte dont les fonctionnalités plus complexes sont découvertes à cette occasion. Il en est de même pour tout ce qui relève de la révision orthographique.

Tout projet d'écriture peut se prolonger par un projet d'édition du texte réalisé. C'est l'occasion, pour les élèves, de s'initier à la fabrication d'un livre (couverture, page de titre, mise en pages, illustration) et de sa diffusion (insertion dans une collection, présentation au public, critique). Il peut en être de même pour un journal, pour une affiche, pour une page destinée à un site de la toile ou à un cédérom. Au-delà des aspects de présentation, l'élève apprend à écrire en fonction des effets recherchés et des publics auxquels il s'adresse : décrire une expérience, convaincre un correspondant, toucher un lecteur.

La pratique de l'écriture poétique développe la curiosité et le goût pour la poésie. Elle doit essentiellement se présenter sous forme de jeux combinant l'invention et les contraintes d'écriture.

Au cycle 3, l'écriture manuscrite est quotidiennement sollicitée. Il importe qu'elle reste ferme et lisible tout en devenant de plus en plus cursive. Certains élèves ont encore besoin d'un exercice régulier de la main. Tous doivent progressivement s'approprier les bases acquises au cycle précédent pour en faire une écriture plus personnelle. À l'occasion des activités d'édi-

tion des textes, dans tous les domaines, on peut conduire les élèves à explorer des familles de caractères susceptibles d'enrichir leurs moyens graphiques (écriture, mise en page, etc.)

■ ATELIERS DE LECTURE ■

L'accès à la lecture autonome (lecture silencieuse sans aide d'un adulte) suppose, tout au long du cycle 3, un travail régulier. Laisser les élèves fréquenter des fichiers de lecture qui ne prévoient, comme seule intervention didactique, que le contrôle des réponses faites à un questionnaire ne saurait en aucun cas suffire. Des ateliers de lecture doivent être mis en place, dans chaque domaine d'activité, en particulier lorsque l'on découvre des textes d'un type nouveau ou de nouvelles modalités de lecture. Leur mise en œuvre est développée de manière plus approfondie à propos du domaine « Littérature ». Ces recommandations peuvent être transférées aisément aux textes rencontrés dans les autres domaines. En aucun cas, cependant, les ateliers de lecture ne peuvent se substituer à l'activité proprement dite.

L'élève doit, pour progresser, apprendre à mieux gérer une tâche complexe : d'une part traiter successivement les marques linguistiques du texte, d'autre part en élaborer la compréhension en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases lus mais aussi en mobilisant des connaissances préalables (connaissances sur le thème du texte, connaissances sur la langue). Si une partie de ce travail devient automatique, toute l'attention peut être dirigée vers l'activité la plus délicate : celle qui conduit à la compréhension du texte.

Pour aider l'élève à acquérir plus d'autonomie, il peut être utile de travailler séparément chacun de ces aspects. Lorsque le travail porte sur la lecture de mots nouveaux ou de structures syntaxiques délicates, on limite la difficulté de la compréhension en préparant le texte au préalable ou en aidant les élèves en cours de lecture. Lorsque le travail porte sur le développement des stratégies de compréhension, on limite le nombre de mots rares et de structures syntaxiques complexes.

L'amélioration de la reconnaissance des mots rares ou des structures syntaxiques difficiles peut être développée à partir de jeux où la vitesse de réaction et la finesse de la discrimination (entre des mots proches visuellement, par exemple) sont encouragées. On prendra garde toutefois à se souvenir que « reconnaissance » implique « connaissance » et que l'entraînement à la lecture de mots ou de structures syntaxiques rares doit obligatoirement être précédé d'un travail oral sur les mêmes réalités (voir « Observation réfléchie de la langue française »). On se rappellera aussi que l'écriture reste l'un des meilleurs moyens d'entrer dans la structure orthographique d'un mot rare ou d'une marque syntaxique et peut donc grandement aider à l'automatisation de sa reconnaissance en lecture.

La compréhension des textes suppose d'abord un usage judicieux de la mémoire susceptible d'intégrer les informations qui sont données successivement au cours de la lecture. Il faut conduire les enfants à ce va-et-vient incessant entre ce qui vient d'être lu du texte et ce qui est en cours de lecture, sans lequel ne se constituent que des îlots de compréhension isolés les uns des autres.

Il convient ensuite d'amener l'enfant au bon repérage des marques linguistiques qui, à l'écrit comme dans le langage d'évocation, guident cette intégration (dans le cadre de la phrase comme dans celui du texte). Les substituts du nom (nominaux ou pronominaux), la ponctuation, les temps du verbe, les connecteurs, etc., doivent être travaillés de manière explicite dans les ateliers de lecture. Ils permettent souvent de faire les inférences nécessaires à la compréhension que les jeunes lecteurs négligent ou ne parviennent pas à réaliser. Là encore, l'explicitation est nécessaire : par exemple, le bon traitement d'un pronom suppose la prise en compte de son genre et de son nombre, le repérage de sa fonction, etc.

Enfin, l'accès à l'autonomie suppose la gestion volontaire par le lecteur de tout le processus. L'enfant doit apprendre à passer de compréhensions ponctuelles et lacunaires à des compréhensions qui prennent en compte tous les aspects du texte en même temps que les savoirs antérieurement accu-

mulés. Cela relève d'un effort et d'une exigence qui ne vont pas de soi. C'est en explicitant avec eux tout le procédé que les enseignants peuvent amener leurs élèves à prendre à leur compte les diverses facettes du processus et de son contrôle.

Les ateliers doivent donc offrir des activités judicieusement programmées, susceptibles de faire découvrir ces démarches de manière ordonnée, tout en consolidant les bases de l'acte de lecture (automatisation de la reconnaissance des mots).

LITTÉRATURE (DIRE, LIRE, ÉCRIRE)

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Les compétences acquises dans le programme de littérature sont des compétences liées à l'exercice de la parole, de la lecture et de l'écriture. Elles sont donc précisées ici et reportées dans le tableau général des compétences spécifiques de la maîtrise du langage et de la langue française.

Être capable de :

- se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre,
- se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche,
- comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait...) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation..., et en faisant les inférences nécessaires,
- lire en le comprenant un texte littéraire long, mettre en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) en mobilisant ses souvenirs lors des reprises,
- lire personnellement au moins un livre de littérature par mois,

Suite ►

- reformuler dans ses propres mots une lecture entendue,
- participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation défendue,
- restituer au moins dix textes (de prose, de poésie ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés,
- dire quelques-uns de ces textes en en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'explicitier cette dernière),
- pouvoir mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique,
- élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation,
- pouvoir écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques.

Avoir compris et retenu :

- que le sens d'une œuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible, mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s'affranchir des contraintes du texte,
- qu'on ne peut confondre un récit littéraire et un récit historique, la fiction et le réel,
- les titres des textes lus dans l'année et le nom de leurs auteurs.

IV

OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE FRANÇAISE (GRAMMAIRE, CONJUGAISON, ORTHOGRAPHE, VOCABULAIRE)

OBJECTIFS

L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. À cet égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe.

Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture (quel que soit l'enseignement concerné). Ceux-ci peuvent servir de supports à de nouvelles observations des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques. La familiarisation acquise avec les structures de la langue permet aussi de résoudre certains problèmes de compréhension face à des textes plus complexes.

Pour faciliter cette observation, quelques techniques d'exploration du langage doivent être régulièrement utilisées :

- classer (des textes, des phrases, des mots, des graphies) en justifiant les classements réalisés par des indices précis,

- manipuler des unités linguistiques (mots, phrases, textes), c'est-à-dire savoir effectuer certaines opérations de déplacement, remplacement, expansion, réduction, d'où apparaîtront des ressemblances et différences entre les objets étudiés.

PROGRAMME

■ LE VERBE ET LE NOM DANS LA PHRASE ET DANS LE TEXTE ■

Dans la phrase française comme dans la plupart des langues, le verbe et le nom sont les points d'articulation des principaux phénomènes syntaxiques. Leur identification permet d'entrer dans la construction de la phrase ou du texte et de comprendre qu'elle n'est pas une simple succession de mots. Leur manipulation met en évidence les liens qu'ils entretiennent avec tous les autres composants de l'énoncé.

Cette première prise de conscience du rôle du verbe et du nom dans la structuration de l'énoncé est complétée par la découverte des phénomènes qui donnent leur cohérence et leur cohésion aux textes, en particulier aux textes narratifs.

Le verbe (grammaire, conjugaison, orthographe)

Le verbe est identifié dans une phrase en repérant les modifications qui peuvent l'affecter (personne, nombre, temps...) ou les éléments qui peuvent l'entourer (la négation, le nom ou le pronom sujet...). L'élève ne doit pas être conduit à imaginer qu'il existe une procédure automatique pour découvrir le verbe. Il doit être au contraire familiarisé avec l'idée qu'il ne peut s'agir que du constat de critères convergents.

On découvre les particularités de sa syntaxe en repérant que chaque verbe implique l'usage de certains compléments à l'exclusion d'autres et que le sens de l'énoncé se modifie lorsqu'on utilise un même verbe sans complément ou avec des types de compléments différents (par exemple : jouer, jouer à, jouer de...).

Les jeux (déplacement, substitution, expansion, réduction) sur quelques expansions du verbe (adverbes, compléments...) permettent de développer une plus grande flexibilité lors de la mise en mots dans les projets d'écriture et de renforcer la compréhension des textes.

L'orthographe du verbe concerne essentiellement l'accord avec le sujet. Elle suppose que cette relation soit bien perçue par l'élève et qu'il sache mobiliser son attention pour marquer l'accord dans toutes les activités d'écriture (y compris d'écriture sous la dictée), du moins lorsque la construction est régulière. Une première approche des homophones grammaticaux comme *et / est ; ces / ses / s'est / c'est ; a / à ; etc.* (dont la plupart concerne des verbes) vient compléter ce travail orthographique.

La conjugaison est, au cycle 3, centrée sur l'observation des variations qui affectent les verbes. Les règles d'engendrement du présent, du passé composé, de l'imparfait, du passé simple, du futur, du conditionnel et du présent du subjonctif peuvent être aisément dégagées, ainsi que les régularités orthographiques qui les caractérisent (les formes rares seront étudiées au collège). Les verbes les plus fréquents sont étudiés en priorité.

Une première réflexion sur les temps verbaux permet d'opposer l'expression verbale du « une fois » à celle du « toujours ». L'approche des diverses manières de situer et de caractériser les événements dans le passé par l'emploi des divers temps verbaux se fait dans la narration.

Le nom (grammaire, orthographe)

Le nom peut être identifié dans une phrase par ses variations (en nombre et en genre) et par les éléments qui l'entourent (essentiellement les déterminants et les expansions).

En comparant les différentes déterminations du nom (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis), on peut, en particulier, distinguer celles qui renvoient à un individu et celles qui renvoient à toute une classe.

Les jeux (déplacement, substitution, expansion, réduction) sur les différentes expansions du nom (adjectif qualificatif, relative, complément du nom) permettent de développer l'agilité de l'élève dans les projets d'écriture et d'affermir sa compréhension des textes.

Le repérage des chaînes d'accord dans le groupe nominal est une condition essentielle de la maîtrise de l'orthographe grammaticale. L'élève doit apprendre à mobiliser son attention pour marquer l'accord lorsqu'il écrit (y compris sous la dictée).

Les mêmes phénomènes pourront être identifiés dans la langue étrangère ou régionale étudiée par ailleurs.

■ QUELQUES PHÉNOMÈNES GRAMMATICaux PORTANT SUR LE TEXTE ■

La fermeté du choix énonciatif présidant à la production d'un texte est une conquête difficile pour les élèves de l'école primaire et reste à cet âge plus implicite que réfléchie. Au cycle 3, il suffit de rendre les élèves sensibles aux ruptures qui surviennent dans leurs productions et à les conduire à rétablir l'homogénéité, en particulier dans les textes narratifs, mais aussi dans les projets d'écriture qui interviennent dans les différents domaines.

Quelques phénomènes peuvent faire l'objet d'observations réfléchies :

- repérage des divers substituts d'un nom (pronoms et substituts nominaux) dans un texte lu et réalisation des substitutions nécessaires lors d'une activité d'écriture,
- repérage des mots de liaison (connecteurs temporels, spatiaux et logiques) dans un texte lu et choix pertinent de ces mots dans un texte en cours d'écriture,
- repérage de la diversité des temps verbaux dans un texte (en particulier, temps du passé dans un texte narratif) et choix correct de ces temps dans un projet d'écriture,
- repérage des fonctions syntaxiques de la ponctuation et usage correct du point et, progressivement, de la virgule.

■ VOCABULAIRE ET ORTHOGRAPE LEXICALE ■

C'est dans les divers enseignements, et en particulier lors des lectures, que les élèves augmentent leur vocabulaire. C'est en écrivant qu'ils en fixent l'orthographe. Les amener à mobiliser rapidement les éléments lexicaux et les expressions susceptibles d'être utilisés pour évoquer un événement de la

vie quotidienne, un phénomène ordinaire, etc., n'est jamais inutile. C'est l'occasion de rassembler des matériaux utiles pour une prise de parole, un projet d'écriture.

Une première réflexion sur le lexique déjà acquis permet, en repérant les liens qui le structurent, d'en affermir la compréhension et d'en augmenter la disponibilité, à l'oral comme à l'écrit. Elle permet aussi de commencer à distinguer le rôle joué par le lexique dans le choix d'un registre de langue.

Activités de vocabulaire

Parmi tous les phénomènes qui contribuent à la structuration du lexique, c'est sur la polysémie des mots et sur la relation de cette polysémie avec leur contexte d'emploi qu'il convient d'insister plus particulièrement. On peut aussi commencer à faire observer aux élèves les phénomènes de synonymie (dans l'usage des substituts nominaux), les relations entre mots de sens contraire, les processus de nominalisation (en particulier dans les textes scientifiques), l'usage des termes génériques.

Les élèves ont eu l'occasion de jouer avec des dérivations dès l'école maternelle. Au cycle 3, il devient possible de les observer de manière plus réfléchie en opérant des classifications, en tentant de distinguer celles d'entre elles qui sont les plus fécondes, la manière dont certaines dérivations sont exclues par la langue... Un rapprochement avec la langue étrangère ou régionale étudiée peut se révéler particulièrement judicieux.

Une première approche de la définition permet de consolider l'usage du dictionnaire.

L'identification de l'origine de quelques mots sensibilise les élèves aux différents héritages dont le français est tributaire, notamment en relation avec l'apprentissage de la langue étrangère ou régionale et l'histoire.

Maîtrise de l'orthographe lexicale

D'une manière générale, dans chaque activité mettant en jeu l'écriture, on conduit les élèves à utiliser tous les instruments nécessaires (répertoires, dictionnaires, correcteurs informatiques, etc.) pour vérifier et corriger l'orthographe lexicale.

Par ailleurs, on aide les élèves à mémoriser l'orthographe lexicale des mots les plus fréquents en effectuant tous les rapprochements nécessaires entre les mots présentant les mêmes régularités orthographiques.

OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE FRANÇAISE (GRAMMAIRE, CONJUGAISON, ORTHOGRAPHE, VOCABULAIRE)

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Être capable de :

- effectuer des manipulations dans un texte écrit (déplacement, remplacement, expansion, réduction),
- identifier les verbes dans une phrase,
- manipuler les différents types de compléments des verbes les plus fréquents,
- identifier les noms dans une phrase,
- manipuler les différentes déterminations du nom (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis),
- manipuler les différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs, relatives, compléments du nom),
- trouver le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel présent et le présent du subjonctif des verbes réguliers (à partir des règles d'engendrement),
- marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières),
- repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le groupe nominal,
- utiliser un dictionnaire pour retrouver la définition d'un mot dans un emploi déterminé.

Avoir compris et retenu :

- qu'un texte est structuré,
- que les constituants d'une phrase ne sont pas seulement juxtaposés mais sont liés par de nombreuses relations (avec le verbe, autour du nom),
- que la plupart des mots, dans des contextes différents, ont des significations différentes,
- qu'il existe des régularités dans l'orthographe lexicale et que l'on peut les mobiliser pour écrire.

V

LANGUES ÉTRANGÈRES OU RÉGIONALES

OBJECTIFS

Au cycle 3, cet enseignement vise l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant. Il contribue à construire des connaissances linguistiques précises (formules usuelles de communication, lexicque, syntaxe et morphosyntaxe), ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée.

Il vise aussi à faire découvrir, d'une manière plus générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe.

Cet apprentissage est une étape d'un parcours linguistique qui, au terme de la scolarité obligatoire, aura permis à chaque élève d'acquérir au moins deux langues vivantes en plus de sa langue maternelle.

Le volume horaire consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale se décompose en deux parties :

- deux séances hebdomadaires de quarante-cinq minutes pendant lesquelles l'enseignement est conduit avec méthode,
- des activités de réactivation des acquis et d'exposition à la langue, soit réparties en courtes plages de travail sur l'ensemble de la semaine, soit lors de moments plus intensifs dans l'année (activités conduites par des locuteurs natifs de

la langue, classe linguistique, projet pédagogique dans la langue, etc.). Pour ces activités, le volume horaire globalisé relève de l'autonomie pédagogique du conseil des maîtres, pouvant aller jusqu'à l'équivalent d'une demi-heure hebdomadaire.

PROGRAMME

■ UN APPRENTISSAGE CENTRÉ SUR DES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION ■

Chaque séquence de langue repose sur des situations et des activités ayant du sens pour les élèves, suscitant leur participation active, favorisant les interactions et l'entraide dans le groupe et développant l'écoute mutuelle.

Chaque fois que cela est possible, on utilise la langue à l'occasion d'activités ritualisées (salutations, contrôles des élèves présents, etc.), dans des activités simples relevant d'autres enseignements (mathématiques, sciences, littérature, éducation physique et sportive, etc.) ou encore dans des activités ludiques dans ou hors du temps scolaire (jeux de société, etc.).

Les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires. L'exigence de correction linguistique est permanente et s'exerce sans bloquer la volonté et le plaisir de s'exprimer.

La programmation des activités se fait sur la base des compétences de communication à acquérir en fin de cycle en tenant compte de la liste des connaissances linguistiques qui sera donnée pour chaque langue (formules usuelles de communication, lexique, syntaxe et morphosyntaxe).

L'élève est progressivement conduit à pouvoir :

- se présenter et parler de lui-même : dire son nom, son âge, sa date de naissance et son adresse, parler de sa famille et de ses amis, dire ce qu'il possède, dire ce qu'il ressent (joie, faim, soif, fatigue, douleur),

- parler de son environnement : désigner une personne ou un objet, préciser la date et l’heure, parler du temps qu’il fait, parler de la nourriture, décrire quelqu’un ou quelque chose (taille, couleurs, intensité), dire où se trouve quelqu’un ou quelque chose ; exprimer une chronologie simple,
- entretenir quelques relations sociales simples : saluer, prendre congé, remercier, s’excuser, souhaiter un anniversaire, féliciter, inviter,
- participer oralement à la vie de la classe : dire qu’il sait ou ne sait pas ; demander de répéter ; dire qu’il n’a pas compris ; exprimer son accord ou son désaccord ; appeler l’attention de ses camarades ou du maître ; proposer, accepter et refuser ; dire qu’il aime ou pas quelque chose ; exprimer un avis personnel.

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.

■ UN ENTRAÎNEMENT RÉGULIER ET MÉTHODIQUE ■

Le développement des compétences de compréhension et d’expression fait l’objet d’un entraînement rigoureux et progressif organisé en vue des acquisitions ci-dessous.

Écouter et comprendre

Compétences auditives

- reconnaître les schémas intonatifs principaux, l’accent de phrases ou de mots,
- reconnaître les phonèmes de la langue et discriminer des phonèmes voisins,
- exercer sa mémoire auditive à court et à long terme.

Construction du sens de ce qu’on entend

- reconnaître des mots transparents,
- repérer des informations essentielles dans une situation familière et prévisible,

- prendre appui sur les mots accentués pour comprendre l'essentiel,
- déduire un sentiment à partir d'une intonation,
- reconnaître la valeur fonctionnelle d'énoncés habituels dans des dialogues,
- identifier le jalonnement chronologique dans un récit ou un dialogue,
- identifier les liens logiques principaux exprimant la cause ou la conséquence,
- anticiper un récit en prenant appui sur sa connaissance du sujet ou de la situation.

S'exprimer à l'oral

Reproduction

- reproduire des énoncés en respectant les schémas accentuels et intonatifs et en réalisant correctement les phonèmes.

Utilisation d'énoncés figés

- mobiliser des énoncés adéquats à la situation et à l'interlocuteur dans une succession d'échanges ritualisés,
- coopérer avec son interlocuteur en utilisant les formules de politesse simples et courantes.

Construction d'énoncés

- personnaliser des énoncés connus en en modifiant quelques éléments, dans le respect de la morphosyntaxe,
- exprimer des sentiments à l'aide de marqueurs spécifiques et/ou de l'intonation,
- utiliser des énoncés déclaratifs, interrogatifs et injonctifs,
- complexifier un énoncé grâce à l'emploi de connecteurs simples.

Lire et comprendre

- reconnaître des mots isolés dans un énoncé,
- reconnaître des mots transparents et savoir les lire,
- oraliser un énoncé en respectant les schémas accentuels et intonatifs,

- maîtriser la relation entre graphèmes et phonèmes spécifique à la langue,
- segmenter correctement la lecture d'énoncés, en prenant appui sur des éléments ou groupes de mots connus,
- exercer sa mémoire visuelle,
- anticiper la suite d'un énoncé à partir de la connaissance que l'on a du sujet ou à partir du contexte.

S'exprimer à l'écrit

Reproduction

- reproduire des énoncés en les recopiant.

Construction d'énoncés

- personnaliser un énoncé en introduisant de légers changements dans un texte bref,
- écrire des phrases d'après un modèle défini, en les modifiant par des variations,
- complexifier un énoncé écrit grâce à des connecteurs simples.

■ RENFORCEMENT DE LA MAÎTRISE DU LANGAGE ■

À partir d'énoncés oraux ou écrits, un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et les rend capables d'un début d'autonomie dans la production.

L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage.

■ DÉCOUVERTE DE FAITS CULTURELS ■

Les connaissances sur les modes de vie des locuteurs de la langue apprise sont transmises à l'occasion des activités de

langue organisées autour de thématiques liées à l'environnement d'élèves de cet âge : la vie en famille, l'habitation, l'école, les amis et les loisirs, les animaux familiers, les rythmes de l'année (anniversaire, fêtes).

Ainsi, l'élève découvre la vie scolaire d'enfants du même âge, notamment grâce à l'observation de matériaux (audio)visuels.

Des éléments pertinents du folklore, les personnages des légendes ou des contes, ainsi que quelques repères culturels propres aux pays ou régions concernés sont choisis et présentés en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation artistique.

■ DIMENSION INTERNATIONALE DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ■

La dimension internationale de l'enseignement des langues vivantes étrangères est affirmée par les contacts pris avec des écoles à l'étranger, par les ressources de la messagerie électronique et des réseaux de communication à distance, ou encore par l'exploitation de documents audiovisuels. Des locuteurs natifs peuvent prêter leur concours à cet enseignement.

Les langues régionales ont souvent une dimension internationale, soit qu'elles soient parlées en dehors du territoire national, soit qu'elles se rattachent à une famille linguistique dont d'autres langues sont les langues nationales de pays voisins.

Cette dimension internationale contribue à la construction de connaissances variées sur les modes de vie et les cultures des pays concernés.

LANGUES ÉTRANGÈRES OU RÉGIONALES

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

■ Être capable de (compétences de communication) :

À la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis le niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe et ici adapté à des enfants d'âge scolaire :

Cadre européen commun de référence pour les langues (niveau A1)

Comprendre	Écouter	Peut comprendre des énoncés oraux simples au sujet de lui-même, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
	Lire	Peut reconnaître des éléments connus ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
Parler	Prendre part à une conversation	Peut communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il/elle essaie de dire. Peut poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont il/elle a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
	S'exprimer oralement en continu	Peut utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'il/elle connaît. Peut raconter une courte séquence au passé.
Écrire		Peut écrire un message électronique simple, une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Peut remplir un questionnaire d'identité extrêmement simple.

■ Avoir compris et retenu :

Se reporter aux indications données langue par langue.

Connaissances linguistiques

- quelques formules usuelles de communication correspondant aux fonctions de communication définies ci-dessus,
- syntaxe et morphosyntaxe,
- lexique.

Suite ►

Observation réfléchie de la langue

- l'organisation de la syntaxe de la phrase simple déclarative et interrogative,
- les moyens élémentaires de l'énonciation,
- l'opposition de l'unicité et du nombre,
- les moyens verbaux de la relation d'événements présents, passés ou à venir,
- les moyens d'exprimer la localisation.

Faits culturels

- les comportements culturels dans les relations interpersonnelles liés aux fonctions de communication prévues au programme,
- la vie scolaire d'enfants du même âge dans le(s) pays ou région(s) concerné(s),
- le calendrier de l'année scolaire et civile, avec les événements les plus significatifs,
- le folklore, les personnages des légendes ou des contes des pays ou régions concernés,
- quelques repères culturels propres aux pays ou régions concernés.

VI

HISTOIRE

OBJECTIFS

Au cycle 3, à partir d'une approche disciplinaire de l'histoire mieux constituée, le maître aide l'élève à construire une intelligence du temps historique fait de simultanéité et de continuité, d'irréversibilité et de rupture, de courte et de longue durée. Le respect du déroulement chronologique, jalonné par des dates significatives, y est donc essentiel et constitue l'une des bases de l'approche historique.

En continuant à réserver une place prépondérante au territoire français, ce programme l'insère plus fortement dans une approche européenne et parfois même mondiale, sans exclure la dimension régionale. Il ne se limite pas aux seuls événements politiques, mais s'ouvre aux autres réalités qui seront abordées dans leur complexité au collègue.

L'élève doit être déjà capable de comprendre la spécificité de l'histoire, cette « connaissance par traces » qui, pour l'historien, sont des sources ou des documents. Il doit donc pouvoir commencer à en comprendre le travail : rassembler des documents autour d'un sujet, en donner la nature, la date, et l'auteur. Le maître le prépare ainsi à l'entrée au collège en lui montrant que l'histoire n'est pas une suite de récits merveilleux et imaginaires, et en l'initiant à une première forme d'esprit critique.

Chaque époque a été marquée par quelques personnages majeurs, dans l'ordre politique, mais aussi littéraire, artistique ou scientifique. On n'oubliera pas, pour autant, le rôle de groupes plus anonymes ni celui des femmes, dont on soulignera la faible place dans la vie publique. Ces hommes et ces femmes, comme les événements, sont présentés aux élèves à travers des

récits de l'époque. Ces textes, différents des textes de fiction, peuvent ainsi aider les maîtres à « raconter » l'histoire. Ils fournissent aussi la matière d'ateliers de lecture historique.

Les supports actuels de l'information rendent plus que jamais nécessaire l'apprentissage de l'interprétation des images, des codes qui leur sont spécifiques et du langage qui permet de les décrire.

La leçon d'histoire fait une très large place à la réflexion collective et au débat, et suppose donc un usage réglé de la parole, attentif à la précision du vocabulaire utilisé et à la rigueur du raisonnement. Pour l'époque actuelle, l'historien peut faire appel à des documents oraux relevant des mêmes exigences critiques que le document écrit, et qui conduisent donc les élèves à porter un regard différent sur les paroles.

Pour éviter la mise en mémoire d'éléments fragmentés et, lors des évaluations, la tentation des questionnaires à choix multiple, chaque séance se termine par l'écriture d'abord collective, puis progressivement plus individuelle, d'une courte et modeste synthèse. Ces synthèses sont rassemblées dans un cahier unique (conservé pendant toute la durée du cycle) qui facilite le lien avec le professeur d'histoire et géographie du collège.

PROGRAMME

Le programme est découpé en six périodes et vingt et un points forts. La programmation en est laissée à la liberté du conseil de cycle qui doit, cependant, respecter l'ordre chronologique et ne négliger aucune période, y compris la plus récente.

Le document d'application précise les dates importantes, les personnages et les groupes significatifs, le vocabulaire de base, les sources et documents utilisables, en distinguant ce qui est indispensable et ce qui est laissé à l'appréciation du maître (*NDE : voir p. 331*). Il propose une rubrique « pour aller plus loin » destinée aux enseignants désireux de nourrir un projet plus approfondi. Ceux-ci sauront trouver l'équilibre entre découvertes par les élèves des réalités passées et mises au point sur des connaissances indispensables qu'ils peuvent

seuls transmettre et qui ne peuvent pas relever de la construction autonome du savoir.

■ LA PRÉHISTOIRE ■

Les temps préhistoriques s'étendent sur plusieurs millions d'années. Faut de documents écrits, nous savons peu de chose de nos ancêtres, même si la connaissance que nous en avons a fait récemment de grands progrès. En s'appuyant notamment sur les ressources locales, on approchera donc la préhistoire par les traces qu'elle a laissées, par la façon dont elles ont été découvertes et exploitées, les lieux où elles sont conservées (sols d'habitats, restes humains et animaux fossiles, outils, représentations pariétales et sculptées...).

Points forts

- les premières traces de vie humaine, la maîtrise du fer et les débuts de l'agriculture en Afrique et en Europe méditerranéenne,
- l'élaboration d'un univers symbolique : l'apparition de l'art autour de la représentation de l'homme et de l'animal.

■ L'ANTIQUITÉ ■

Première période historique, l'Antiquité commence lorsqu'il existe des documents écrits sur une société, c'est-à-dire à des moments différents selon les lieux. Une grande partie de l'Antiquité concerne donc le Moyen-Orient et l'est du bassin méditerranéen, où apparaissent de grandes civilisations qui connaissent très tôt l'écriture, entre autres, celles de l'Égypte et plus tard de la Grèce. Leur succède l'Empire romain qui s'étend progressivement sur l'ensemble de la Méditerranée et au-delà. Ces grandes civilisations seront étudiées au collège. À l'école primaire, le programme commence avec l'entrée de notre territoire dans « l'Histoire », c'est-à-dire avec l'arrivée des Grecs et des Celtes (appelés Gaulois par les Romains) et plus encore avec la victoire des Romains, la romanisation et la christianisation de la Gaule.

Points forts

- à l'origine de l'histoire du territoire français, une diversité qui en fait la richesse : populations premières, Grecs, Celtes (Gaulois) prédominants,
- la romanisation de la Gaule,
- de plusieurs dieux à un seul Dieu : la christianisation du monde gallo-romain.

■ LE MOYEN ÂGE (476-1492) ■

Les limites habituellement retenues vont de la chute de l'Empire romain d'Occident à la découverte des Amériques.

À partir du IV^e siècle, des peuples venus de l'est, notamment les Francs et les Wisigoths, s'installent dans l'Empire romain d'Occident, qui s'effondre définitivement vers la fin du V^e siècle. Sur ces ruines s'établissent des royaumes fondés par des peuples germaniques. Cette période est décisive dans notre passé national, avec le nom même de notre pays, l'émergence de sa capitale et en même temps des grandes identités régionales. Décisive aussi pour l'Europe avec, d'un côté, les différenciations territoriales et linguistiques, mais, de l'autre, une première forme d'unité religieuse (la chrétienté), culturelle et artistique. C'est enfin le temps de l'établissement de la troisième grande religion monothéiste, l'islam, qui crée une nouvelle et brillante civilisation dominant le sud de la Méditerranée. Les chrétiens et les musulmans vont s'affronter, mais aussi échanger produits et idées.

Points forts

- à la suite de migrations et d'invasions, en particulier celle des Francs, dislocation du pouvoir politique et domination des seigneurs sur les paysans,
- naissance de la France : un État royal, une capitale, une langue,
- l'Europe des abbayes et des cathédrales,
- en Méditerranée, une civilisation fondée autour d'une nouvelle religion, l'islam. Entre chrétiens et musulmans, des conflits mais aussi des échanges.

■ DU DÉBUT DES TEMPS MODERNES À LA FIN DE L'ÉPOQUE NAPOLEONNIENNE (1492-1815) ■

Cette période de trois siècles, riche de multiples événements, ouvre véritablement le monde moderne, ainsi qualifié par opposition à une époque contemporaine plus proche de nous. L'ensemble de la planète est désormais accessible, l'imprimerie facilite une large diffusion des connaissances et des idées, une vision scientifique du monde émerge, aux ^{xvi}^e et ^{xvii}^e siècles. Avec l'*Encyclopédie*, le ^{xviii}^e siècle voit se développer l'intérêt pour les techniques. De grands textes fondateurs, marquant encore la vie politique et sociale de notre pays, sont élaborés : la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* et le *Code civil*. Mais la même période a vu le massacre des Indiens d'Amérique, la traite des Noirs, la Terreur révolutionnaire et l'apparition de la « guerre de masse », caractéristique de la Révolution et de l'Empire.

Points forts

- le temps des découvertes : la planète désormais accessible, mais l'apparition d'une nouvelle forme d'esclavage,
- une autre vision du monde artistique, religieuse, scientifique et technique,
- la monarchie absolue en France : Louis XIV et Versailles,
- le mouvement des Lumières, la Révolution française et le premier Empire : l'aspiration à la liberté et à l'égalité, réussites et échecs.

■ XIX^e SIÈCLE (1815-1914) ■

La période est beaucoup plus courte que la précédente, moins de cent ans, mais elle est fondamentale pour comprendre notre temps. L'industrialisation et l'urbanisation transforment les économies et les sociétés de l'Europe occidentale. Face à la bourgeoisie se développe un monde ouvrier aux conditions de travail inhumaines. De grands mouvements de populations affectent désormais l'Europe. C'est le siècle de l'émigration et de l'expansion coloniale. En

France, la République s'installe durablement, consolide les libertés fondamentales et développe l'instruction, mais la femme reste dans une position d'infériorité face à l'homme, comme partout en Europe.

Points forts

- une Europe en pleine expansion industrielle et urbaine, à la recherche de territoires et de débouchés : le temps du travail en usine, de l'émigration et des colonies,
- les difficultés de la République à s'imposer en France : un combat politique de plusieurs générations,
- l'inégalité entre l'homme et la femme, exclue du vote et inférieure juridiquement.

■ LE XX^e SIÈCLE ET LE MONDE ACTUEL ■

On fait débiter le xx^e siècle au début de la Première Guerre mondiale parce qu'elle marque la fin de l'hégémonie européenne et l'émergence de la puissance américaine. Le contraste est grand entre l'ampleur des progrès scientifiques et techniques, qui entraînent d'incontestables améliorations de vie pour la majorité des Français et des Européens, et la violence du siècle, marquée par les massacres et les formes les plus extrêmes de l'intolérance et de l'exclusion contre lesquelles s'élèvent les voix de quelques grandes personnalités. Le développement de nouveaux moyens de communication et d'information accentue la « mondialisation » et donne l'impression d'un « village planétaire » où chaque événement est immédiatement connu et se répercute dans l'ensemble du monde. Cette mondialisation ne supprime pas les fortes tensions ni les inégalités entre les diverses parties de la planète. Pour tenter d'améliorer la situation se créent de nombreuses organisations internationales dont l'ONU, l'Organisation des Nations unies, tandis que l'Europe cherche, non sans difficulté, à s'unifier.

L'Union européenne est traitée dans le programme de géographie.

Points forts

- la planète en guerre : l'extrême violence du siècle,
- l'extermination des juifs par les nazis : un crime contre l'humanité,
- la V^e République : pour commencer à comprendre le fonctionnement de notre système démocratique,
- la société en France dans la deuxième moitié du xx^e siècle : les progrès techniques, la fin des campagnes et le bouleversement des genres de vie,
- les arts, expressions d'une époque : à partir d'un ou deux exemples français ou internationaux laissés au choix des enseignants.

HISTOIRE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Être capable de :

- distinguer les grandes périodes historiques, pouvoir les situer chronologiquement, commencer à connaître pour chacune d'entre elles différentes formes de pouvoir, des groupes sociaux, et quelques productions techniques et artistiques,
- classer des documents selon leur nature, leur date et leur origine,
- savoir utiliser les connaissances historiques en éducation civique et dans les autres enseignements, en particulier dans le domaine artistique,
- consulter une encyclopédie et les pages de la toile,
- utiliser à bon escient les temps du passé rencontrés dans les récits historiques.

Avoir compris et retenu :

- une vingtaine d'événements et leurs dates (voir document d'application),
- le rôle des personnages et des groupes qui apparaissent dans les divers points forts, ainsi que les faits les plus significatifs, et pouvoir les situer dans leur période,
- le vocabulaire spécifique, pouvoir l'utiliser de façon exacte et appropriée.

VII

GÉOGRAPHIE

OBJECTIFS

Au cycle 3, l'élève consolide ses connaissances sur la diversité des espaces en se familiarisant avec une approche disciplinaire spécifique, celle de la géographie, étude de l'organisation de l'espace par les sociétés, centrée à ce niveau sur la lecture des paysages et des représentations de l'espace, en relation étroite avec la photographie, la peinture, les principaux supports visuels et écrits, la littérature et l'histoire.

Les géographes découpent la planète et l'espace social en unités auxquelles ils donnent du sens, qu'ils situent, qu'ils structurent, qu'ils mettent en relation. Ils produisent et utilisent des images de la Terre, de sa totalité et de ses parties. Ils cherchent à comprendre comment les hommes produisent, occupent, utilisent, aménagent, organisent et transforment leurs territoires, pour et par leurs activités.

Sans bouleverser l'économie générale du programme précédent, le programme actuel est centré sur la mise en relation de la lecture des paysages et de l'étude des cartes. Il propose, dans l'approche des sujets étudiés, d'établir des liens plus étroits avec l'histoire, l'éducation civique et les autres enseignements.

L'objectif est de transmettre aux élèves les connaissances nécessaires pour nommer et commencer à comprendre les espaces dans lesquels ils vivent, et qu'ils contribuent, à leur échelle, à transformer. Ce sont là les repères et les outils indispensables pour suivre avec profit l'enseignement de la géographie au collège, principalement centré sur l'analyse des « milieux ».

Le paysage appartient au monde réel des constructions humaines (il n'existe plus de « paysage naturel » en Europe) ; il est aussi ce qui s'embrasse du regard : un vécu, une perception, un référent culturel, inspirés par les valeurs individuelles et collectives de celui qui l'observe. Construction de l'homme, en perpétuelle évolution, il est constamment réinventé. La lecture de l'image paysagère, lors d'une sortie sur le terrain, de l'étude d'une photographie, d'un tableau ou d'une gravure, est ainsi toujours polysémique (voir l'éducation visuelle).

La carte, qui peut être topographique, thématique ou de synthèse, est un outil de communication complexe qui représente les interrogations fondamentales des acteurs sur l'espace et les territoires qu'ils occupent : pourquoi est-ce là et pas ailleurs ?

L'enseignement de la géographie suppose donc un usage rigoureux et argumenté de la description, de l'analyse et de la synthèse. L'élève y découvre un vocabulaire spécifique qu'il apprend à distinguer du vocabulaire courant et à utiliser avec précision. Cet enseignement fait appel à des supports variés de lecture et de réflexion :

- photographies, cartes, schémas, modèles, films...
- récits de voyages, d'expéditions scientifiques et militaires, descriptions de paysages (pouvant alimenter un atelier de lecture),
- titres, légendes, nomenclatures de documents graphiques,
- index d'atlas et corrélatifs d'encyclopédie (papier ou numérique), sommaire de portail ou formulaire de requête d'un moteur de recherche, structure d'un site de la toile...

Chaque séance, en classe ou sur le terrain, permet à l'enseignant d'aider l'élève à améliorer la maîtrise du langage oral ou écrit, que ce soit dans la collecte, l'identification, le classement, le traitement, la mise en mémoire des informations, dans leur analyse ou dans la conduite de la réflexion. Chaque séquence se termine par l'écriture collective, et progressivement plus individualisée, d'une courte synthèse. Celle-ci est établie à partir des documents utilisés pour la compréhension de l'espace étudié et figure dans un cahier unique, conservé tout au long du cycle, ainsi que le vocabulaire, les croquis ou

les tableaux. Ce cahier unique facilite le lien avec le professeur d'histoire et géographie du collège.

PROGRAMME

Le programme, centré sur l'espace national, est organisé selon trois entrées : le monde, l'Europe et la France. La liberté est laissée au conseil des maîtres pour répartir, comme il l'entend, cet enseignement dans les trois années du cycle 3. Cependant, il ne doit en négliger aucune dimension et part, en toute logique, de l'échelle mondiale pour y retourner dans une synthèse en fin de cycle, en examinant la place de la France dans le monde actuel. La géographie est aussi l'occasion d'une approche des réalités locales et régionales qui doit être privilégiée, chaque fois que cela est possible.

■ REGARDS SUR LE MONDE : DES ESPACES ORGANISÉS PAR LES SOCIÉTÉS HUMAINES ■

Les sociétés humaines ont investi la presque totalité de la planète. Elles organisent l'espace, elles créent des territoires en s'adaptant à ses composantes physiques et biologiques qu'elles modifient de façon plus ou moins importante. Sur ce point, le lien avec les sciences expérimentales est recommandé.

Points forts

- comparaison des représentations globales de la Terre (globe, planisphères...) et du monde (cartes, images d'artistes ou publicités...),
- mise en valeur des principaux contrastes de la planète :
 - zones denses et vides de populations,
 - océans et continents, ensembles climatiques vus du point de vue humain,
 - genres de vie.

■ ESPACES EUROPÉENS : UNE DIVERSITÉ DE PAYSAGES ■

L'Europe trouve sa spécificité dans la diversité de ses paysages, ce qui n'exclut pas une unité relative par rapport à des continents comme l'Afrique ou l'Asie. Elle se caractérise par l'importance des villes et des axes de circulation qui les relient. En s'appuyant sur les représentations paysagères et cartographiques, le maître évoque les différentes limites de l'Europe habituellement retenues, politiques, « naturelles », culturelles, économiques et aide les élèves à identifier et localiser les principaux ensembles spatiaux. Il leur donne une première connaissance de l'Union européenne.

Points forts

- différenciation des paysages de l'est à l'ouest et du nord au sud ; les utilisations par les hommes des côtes, des massifs montagneux, des plaines, des mers,
- opposition des zones peuplées et moins peuplées,
- observation des réseaux urbains et des réseaux de circulation,
- repérage des centres et des périphéries européennes,
- évocation sommaire de la création de l'Union européenne, de son rôle ; reconnaissance de ses espaces, de ses territoires (en relation avec l'histoire et en appui de l'éducation civique),
- l'euro, son rôle ; application des compétences acquises en calcul dans l'usage des euros et des centimes.

■ ESPACES FRANÇAIS ■

À l'image de l'Europe, la France est aussi caractérisée par une diversité de paysages qui s'accompagne de la part des Français d'un sentiment profond de l'unité de leur pays, fruit d'une longue histoire.

Points forts

- des paysages historiques en constante évolution :
 - les facteurs de diversité du territoire français (métropole,

- départements et territoires d'outre-mer) à travers les représentations cartographiques et paysagères,
- les paysages urbains (le centre, la banlieue, la ville nouvelle) en relation avec les arts visuels,
- les paysages ruraux et industriels appréhendés à travers quelques problèmes actuels,
- commerce, service, tourisme et loisirs à travers l'évolution récente des paysages,
- la France, un territoire organisé à différentes échelles.
- les exemples de la région (France métropolitaine ou d'outre-mer) où habitent les élèves et d'une autre région resituées dans le cadre français et européen permettent d'aborder :
 - le réseau urbain et les aires d'influence des grandes villes,
 - les grands axes de communication,
 - les petites villes et leurs « pays »,
 - une première approche du découpage de l'espace français : la commune, le département, la région (en rapport avec l'éducation civique) à partir d'exemples locaux.

■ LA FRANCE À L'HEURE DE LA MONDIALISATION ■

Ce thème, étroitement relié à l'histoire, sera abordé à partir de deux constats opposés :

- la tendance à l'unification (modes de consommation et de production, contraintes politiques, circulation de l'information et production culturelle et scientifique),
- l'accroissement des différences (guerres et déplacements de population, opposition Nord-Sud, mouvements d'opposition à la globalisation...).

Points forts

- le poids économique, politique, culturel ou sportif de la France et sa participation aux événements mondiaux (prendre des exemples en relation avec l'actualité, la langue étudiée et l'éducation artistique),
- la situation et le rôle de la francophonie (en relation avec l'éducation civique).

GÉOGRAPHIE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Être capable de :

- effectuer une recherche dans un atlas imprimé et dans un atlas numérique,
- mettre en relation des cartes à différentes échelles pour localiser un phénomène,
- réaliser un croquis spatial simple,
- situer le lieu où se trouve l'école dans l'espace local et régional,
- situer la France dans l'espace mondial,
- situer les positions des principales villes françaises et des grands axes de communication français,
- situer l'Europe, ses principaux États, ses principales villes dans l'espace mondial,
- appliquer les compétences acquises dans le domaine du calcul à l'usage de la monnaie (euros, centimes).

Avoir compris et retenu :

- le vocabulaire géographique de base (être capable de l'utiliser dans un contexte approprié),
- les grands types de paysages (être capable de les différencier),
- les grands ensembles humains (continentaux et océaniques) et pouvoir les reconnaître et les localiser sur un globe et sur un planisphère,
- les États qui participent à l'Union européenne.



ÉDUCATION SCIENTIFIQUE



VIII

MATHÉMATIQUES

OBJECTIFS

Les connaissances et les savoir-faire développés au cycle 3 doivent contribuer au développement d'une pensée rationnelle, à la formation du citoyen, et permettre de bénéficier au mieux de l'enseignement donné au collège. Ce triple impératif concerne aussi bien les connaissances que doivent acquérir les élèves que leur capacité à les mobiliser, de façon autonome, pour résoudre des problèmes.

La résolution de problèmes est au centre des activités mathématiques et permet de donner leur signification à toutes les connaissances qui y sont travaillées : nombres entiers et décimaux, calcul avec ces nombres, approche des fractions, objets du plan et de l'espace et certaines de leurs propriétés, mesure de quelques grandeurs.

Les situations sur lesquelles portent les problèmes proposés peuvent être issues de la vie de la classe, de la vie courante, de jeux, d'autres domaines de connaissances, ou s'appuyer sur des objets mathématiques (figures, nombres, mesures...). Elles sont présentées sous des formes variées : expérience concrète, description orale, support écrit (texte, document, tableau, graphique, schéma, figure).

Au travers de ces activités, le développement des capacités à chercher, abstraire, raisonner, prouver, amorcé au cycle 2, se poursuit. Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte les

démarches mises en œuvre par les élèves, les solutions personnelles qu'ils élaborent, leurs erreurs, leurs méthodes de travail, et de les exploiter dans des moments de débat. Au cycle 3, les élèves apprennent progressivement à formuler de manière plus rigoureuse leurs raisonnements, s'essaient à l'argumentation et à l'exercice de la preuve.

Dans les moments de réflexion collective et de débat qui suivent le traitement des situations, l'usage ordinaire de la langue orale et les formulations spontanées des élèves prévalent. Ils sont toutefois complétés par le recours à un lexique et à des formulations spécifiques, nécessaires à la rigueur du raisonnement. Une attention particulière doit être portée aux difficultés de lecture des énoncés que rencontrent de nombreux élèves afin, d'une part, de ne pas pénaliser les élèves dont l'autonomie face à l'écrit est insuffisante, d'autre part, de travailler les stratégies efficaces de lecture de ces types de textes. L'écriture comporte, en mathématiques, différentes formes qui doivent être progressivement distinguées : écrits pour chercher, écrits pour communiquer une démarche et un résultat, écrits de référence.

L'élaboration des connaissances se réalise au travers de la résolution de problèmes, leur maîtrise nécessite des moments d'explicitation et de synthèse, et leur efficacité est conditionnée par leur entraînement dans des exercices qui contribuent à leur mémorisation.

La diffusion maintenant généralisée des calculatrices rend moins nécessaire la virtuosité des élèves dans les techniques opératoires (calcul posé), dont on attend seulement qu'elles permettent de renforcer la compréhension des opérations. L'apprentissage des techniques opératoires fournit une occasion de renforcer la compréhension de certaines propriétés des nombres et des opérations. Le calcul mental sous toutes ses formes (résultats mémorisés, calcul réfléchi) occupe la place principale et accompagne l'usage intelligent d'une calculatrice ordinaire.

L'enseignement des mathématiques doit intégrer et exploiter les possibilités apportées par les technologies de l'information et de la communication : calculatrices, logiciels de

géométrie dynamique, logiciels d'entraînement, toile (pour la documentation ou les échanges entre classes), rétroprojecteur (pour les moments de travail collectif).

Le document d'application précise et développe, pour chaque contenu, les compétences élaborées au cours du cycle, apporte un éclairage sur les modalités d'apprentissage et donne des pistes d'activités pédagogiques. Il constitue un complément indispensable pour la mise en œuvre du présent programme.

PROGRAMME

■ EXPLOITATION DE DONNÉES NUMÉRIQUES ■

Ce domaine recouvre l'ensemble des problèmes dans lesquels les nombres et le calcul interviennent comme outils pour traiter une situation, c'est-à-dire pour organiser, prévoir, choisir, décider :

- problèmes résolus en utilisant les connaissances sur les nombres naturels et décimaux et sur les opérations étudiées,
- problèmes relevant de la proportionnalité, résolus en utilisant des raisonnements personnels appropriés,
- utilisation de données organisées en listes, en tableaux, ou représentées par des diagrammes, des graphiques.

Le raisonnement y occupe une place importante, en particulier dans la résolution de problèmes relevant de la proportionnalité.

Ce qu'on appelle traditionnellement le « sens des opérations » doit être au centre des préoccupations. Les problèmes ne se limiteront pas à ceux qui peuvent se résoudre à l'aide d'une seule opération : des problèmes nécessitant le recours, explicite ou non, à des étapes intermédiaires seront également proposés. Selon les problèmes proposés, selon la maîtrise qu'il a des connaissances en jeu, l'élève aura recours à des procédures expertes ou élaborera des procédures personnelles de résolution.

Des situations relevant de la proportionnalité sont proposées et traitées en utilisant des raisonnements personnels, adaptés aux données en jeu dans la situation et aux connaissances numériques des élèves (voir les exemples fournis dans le document d'application). Les élèves distingueront ces situations de celles pour lesquelles ces raisonnements ne sont pas pertinents (situations de non-proportionnalité). Ces procédures de résolution concernent également les problèmes relatifs aux pourcentages, aux échelles, aux vitesses moyennes et aux conversions entre unités de longueur, de masse, de contenance, de durée ou d'aire qui trouvent leur place sous cette rubrique. À partir de cette première approche dont l'importance ne doit pas être sous-estimée, l'étude organisée de la proportionnalité sera mise en place au collège.

Les élèves sont également confrontés à la lecture, à l'interprétation critique et à la construction de divers modes de représentation (listes, tableaux, diagrammes, graphiques), à partir de données effectives : enquêtes, mesurages en sciences, documents d'actualité. Au-delà d'une première maîtrise de ce type d'outils, on cherche à mettre en lumière le fait que l'interprétation de l'information dont ils rendent compte doit être faite avec vigilance : selon les graduations choisies, les mêmes données peuvent, par exemple, donner l'impression d'une forte ou d'une faible croissance.

■ CONNAISSANCE DES NOMBRES ENTIERS NATURELS ■

Les connaissances relevant de ce domaine doivent être bien maîtrisées à la fin de l'école primaire. L'étude organisée des nombres se limite aux nombres de la classe des millions, mais des nombres plus grands peuvent être rencontrés. À la fin du cycle 3, les élèves doivent maîtriser la lecture et l'écriture des nombres entiers naturels. Ils doivent comprendre les principes de la numération décimale, en particulier que la valeur des chiffres dépend de leur position dans l'écriture des nombres, en relation avec les activités de groupements et d'échanges qui la sous-tendent.

Ils doivent également maîtriser la comparaison et le rangement de ces nombres et avoir travaillé sur le placement exact ou approché de nombres sur une droite graduée, en relation avec la proportionnalité. Le travail sur les graduations sera réinvesti ensuite dans l'étude des nombres décimaux.

Une bonne maîtrise des relations entre des nombres d'usage fréquent permet de structurer le domaine numérique. Elle fournit des points d'appui pour le calcul mental, notamment pour le calcul approché, et constitue une première approche de l'arithmétique qui sera poursuivie au collège.

Les connaissances relatives aux nombres entiers naturels concernent :

- la numération décimale : valeur des chiffres en fonction de leur position, suites de nombres,
- les désignations écrites (en chiffres et en lettres) et parlées des nombres,
- la comparaison et le rangement de nombres, le placement de nombres sur une droite graduée,
- les relations arithmétiques entre les nombres : doubles, moitiés, quadruples, quarts, triples, tiers..., notamment entre nombres d'usage courant, la notion de multiple (multiples de 2, 5 et 10).

■ CONNAISSANCE DES FRACTIONS SIMPLES ET DES NOMBRES DÉCIMAUX ■

Au cycle 3, les élèves mettent en place une première maîtrise des fractions et des nombres décimaux : compréhension de leurs écritures, mise en relation des écritures à virgule avec des sommes de fractions décimales, comparaison des nombres décimaux, utilisation de graduations. Leur étude sera poursuivie au collège.

Les fractions et les nombres décimaux doivent d'abord apparaître comme de nouveaux nombres, utiles pour traiter des problèmes que les nombres entiers ne permettent pas de résoudre de façon satisfaisante : problèmes de partage, de mesure de longueurs ou d'aires, de repérage d'un point sur

une droite. Les fractions sont essentiellement introduites, au cycle 3, pour donner du sens aux nombres décimaux.

La compréhension des nombres décimaux est favorisée par la comparaison de certaines de leurs propriétés avec celles des nombres entiers : la notion de « nombres consécutifs » a du sens avec les nombres entiers, elle n'en a plus avec les nombres décimaux, intercaler un nombre entre deux décimaux est toujours possible (ce qui n'est pas vrai pour deux nombres entiers), le nombre de chiffres de l'écriture décimale est un critère de comparaison de deux nombres entiers et ne l'est plus pour deux nombres décimaux.

Concernant les écritures à virgule des nombres décimaux, les élèves doivent comprendre que la valeur d'un chiffre dépend de sa position : cette valeur se définit notamment par rapport à l'unité (le dixième et le centième représentent dix fois moins et cent fois moins que l'unité) et par rapport à celle des chiffres voisins (le centième représente dix fois moins que le dixième).

Dans les situations où des décimaux sont utilisés, on rendra les élèves attentifs au choix des décimales pertinentes.

Les connaissances relatives aux fractions et aux nombres décimaux concernent :

- les fractions simples : utilisation, écriture, encadrement entre deux nombres entiers successifs, écriture comme somme d'un entier et d'une fraction inférieure à 1,
- les nombres décimaux : utilisation, valeur des chiffres en fonction de leurs positions dans une écriture à virgule, passage de l'écriture à virgule à une écriture fractionnaire (fractions décimales) et inversement, suites de nombres décimaux, lien entre désignations orales et écritures chiffrées,
- la comparaison, le rangement, l'intercalation, l'encadrement de nombres décimaux, leur placement sur une droite graduée,
- la valeur approchée d'un décimal à l'unité près, au dixième près, au centième près.

■ CALCUL ■

Dans ce domaine, les compétences en calcul mental (résultats mémorisés, calcul réfléchi exact ou approché) sont à

développer en priorité. Pour cela, une bonne connaissance des tables est indispensable. Elle suppose de savoir fournir aussi bien un résultat direct (somme ou produit) qu'un résultat dérivé (complément et différence, facteur d'un produit ou quotient). Le calcul réfléchi implique la mise en œuvre de procédures personnelles, adaptées à chaque calcul particulier : elles peuvent être uniquement mentales ou s'appuyer sur un écrit. L'explicitation et l'analyse, par les élèves, des raisonnements utilisés constituent un moment important de cet apprentissage. Le travail sur le calcul approché commence au cycle 3. Il doit être utilisé dans des situations où les élèves peuvent lui donner du sens, par exemple : contrôle d'un résultat obtenu par écrit ou à l'aide d'une calculatrice, moyen de décider dans une situation où le résultat exact n'est pas nécessaire.

Les techniques opératoires usuelles sont mises en place sur des nombres d'usage courant, en s'attachant à assurer une bonne compréhension des étapes du calcul. Elles ne doivent pas faire l'objet d'une recherche de virtuosité excessive.

Les élèves doivent être capables d'utiliser des calculatrices comme moyen ordinaire de calcul (par exemple, dans la résolution de problèmes qui ne peuvent pas être traités mentalement) et maîtriser certaines de leurs fonctionnalités.

Les connaissances relatives au calcul concernent :

- la mémorisation de résultats sur les nombres entiers et décimaux (voir la rubrique compétences),
- les techniques opératoires : addition, soustraction de nombres entiers ou décimaux, multiplication de deux nombres entiers ou d'un nombre décimal par un nombre entier, division euclidienne de deux nombres entiers (quotient entier et reste),
- le calcul réfléchi exact ou approché : organisation et traitement de calculs (mentalement ou avec l'aide de l'écrit), ordre de grandeur d'un résultat,
- l'utilisation de calculatrices et la maîtrise de certaines de leurs fonctionnalités.

■ ESPACE ET GÉOMÉTRIE ■

L'objectif principal est de permettre aux élèves d'améliorer leur « vision de l'espace » (repérage, orientation), de se familiariser avec quelques figures planes et quelques solides et de passer progressivement d'une géométrie où les objets et leurs propriétés sont contrôlés par la perception à une géométrie où ils le sont par explicitation de propriétés et recours à des instruments. Les activités du domaine géométrique ne visent pas des connaissances formelles (définitions), mais des connaissances fonctionnelles, utiles pour résoudre des problèmes dans l'espace ordinaire, dans celui de la feuille de papier ou sur l'écran d'ordinateur, en particulier des problèmes de comparaison, de reproduction, de construction, de description, de représentation d'objets géométriques ou de configurations spatiales (notamment, représentations planes de solides). Si les compétences attendues en fin de cycle ne concernent que quelques figures et solides, les problèmes proposés portent sur d'autres objets : quadrilatères particuliers tels que le trapèze, le « cerf-volant », le parallélogramme ; solides tels que le prisme, la pyramide, la sphère, le cylindre, le cône.

La notion d'agrandissement ou de réduction de figures fait l'objet d'une première étude, en liaison avec la proportionnalité, et conduit à une approche de la notion d'échelle.

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

- le repérage de cases ou de points sur un quadrillage,
- l'utilisation de plans et de cartes,
- les relations et propriétés géométriques : alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité de longueurs, symétrie axiale, milieu d'un segment,
- l'utilisation d'instruments (règle, équerre, compas) et de techniques (pliage, calque, papier quadrillé),
- les figures planes (en particulier : triangle et ses cas particuliers, carré, rectangle, losange, cercle) : reconnaissance, reproduction, construction, description, décomposition d'une figure en figures plus simples,

- les solides (en particulier : cube, parallélépipède rectangle) : reconnaissance, reproduction, construction, description, représentations planes (patrons),
- l’agrandissement et la réduction de figures planes, en lien avec la proportionnalité.

■ GRANDEURS ET MESURE ■

L’essentiel des activités concerne la résolution de problèmes « concrets », réels ou évoqués, en utilisant des procédés directs, des instruments de mesure, des estimations ou des informations données avec les unités usuelles. Les activités scientifiques et technologiques fournissent un champ d’application privilégié pour ce domaine.

Certaines grandeurs (longueurs, masses, volumes sous l’aspect contenances, durées) ont fait l’objet d’une première approche au cycle 2. Les connaissances élaborées sont complétées et structurées au cycle 3, en particulier à travers la maîtrise des unités légales du système métrique ou sexagésimal (pour les durées) et de leurs relations.

La notion d’aire est mise en place, notamment, par des activités de classement et rangement de surfaces qui précèdent les activités de mesurage avec une unité choisie. L’étude des aires se prolonge au collège.

De la même façon, concernant les angles, les activités de classement et de rangement d’angles précèdent les activités de mesurage en degrés, qui relèvent du collège. Les élèves doivent, en particulier, prendre conscience du fait que les longueurs des « côtés » n’ont aucune incidence sur le résultat de la comparaison des angles.

Les connaissances relatives aux grandeurs et à leur mesure concernent :

- les longueurs, les masses, les volumes (contenances) : mesure de ces grandeurs (utilisation d’instruments, choix approprié de l’unité), estimation (ordre de grandeur), unités légales du système métrique (mètre, gramme, litre, leurs multiples et leurs sous-multiples), calcul sur des mesures exprimées à l’aide de ces unités,

- le périmètre d'un polygone,
- les aires : comparaison de surfaces selon leurs aires, différenciation de l'aire et du périmètre, mesure d'aires à l'aide d'une unité donnée, unités usuelles (cm^2 , dm^2 , m^2 , km^2) et leurs relations,
- l'aire d'un rectangle,
- les angles : comparaison, reproduction,
- le repérage du temps et les durées : lecture de l'heure, unités de mesure des durées (année, mois, semaine, jour, heure, minute, seconde) et leurs relations,
- le calcul de la durée écoulée entre deux instants donnés.

MATHÉMATIQUES

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

On trouvera dans le document d'application une version plus détaillée et commentée des compétences énumérées ici, accompagnée de remarques sur l'articulation des apprentissages du cycle 3 et du début du collège.

Des compétences générales sont à l'œuvre dans l'ensemble des activités mathématiques et doivent être acquises en fin de cycle :

- utiliser ses connaissances pour traiter des problèmes,
 - chercher et produire une solution originale dans un problème de recherche,
- mettre en œuvre un raisonnement, articuler les différentes étapes d'une solution,
- formuler et communiquer sa démarche et ses résultats par écrit et les exposer oralement,
 - contrôler et discuter la pertinence ou la vraisemblance d'une solution,
 - identifier des erreurs dans une solution en distinguant celles qui sont relatives au choix d'une procédure de celles qui interviennent dans sa mise en œuvre,
 - argumenter à propos de la validité d'une solution.

Exploitation de données numériques

■ Problèmes relevant des quatre opérations

- résoudre des problèmes en utilisant les connaissances sur les nombres naturels et décimaux et sur les opérations étudiées.

■ Proportionnalité

- résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité en utilisant des raisonnements personnels appropriés (dont des problèmes relatifs aux pourcentages, aux échelles, aux vitesses moyennes ou aux conversions d'unités).

■ Organisation et représentation de données numériques

- organiser des séries de données (listes, tableaux...),
- lire, interpréter et construire quelques représentations : diagrammes, graphiques.

Connaissance des nombres entiers naturels

■ Désignations orales et écrites des nombres entiers naturels

- déterminer la valeur de chacun des chiffres composant l'écriture d'un nombre entier en fonction de sa position,
- donner diverses décompositions d'un nombre en utilisant 10, 100, 1 000..., et retrouver l'écriture d'un nombre à partir d'une telle décomposition,
- produire des suites orales et écrites de 1 en 1, 10 en 10, 100 en 100, à partir de n'importe quel nombre,
- associer la désignation orale et la désignation écrite (en chiffres) pour des nombres jusqu'à la classe des millions.

■ Ordre sur les nombres entiers naturels

- comparer des nombres, les ranger en ordre croissant ou décroissant, les encadrer entre deux dizaines consécutives, deux centaines consécutives, deux milliers consécutifs...,
- utiliser les signes $<$ et $>$ pour exprimer le résultat de la comparaison de deux nombres ou d'un encadrement,
- situer précisément ou approximativement des nombres sur une droite graduée de 10 en 10, de 100 en 100...

Suite ►

■ Structuration arithmétique des nombres entiers naturels

- connaître et utiliser des expressions telles que : double, moitié ou demi, triple, tiers, quadruple, quart ; trois quarts, deux tiers, trois demis d'un nombre entier,
- connaître et utiliser certaines relations entre des nombres d'usage courant : entre 5, 10, 25, 50, 75, 100 ; entre 50, 100, 200, 250, 500, 750, 1 000 ; entre 5, 15, 30, 45, 60, 90,
- reconnaître les multiples de 2, de 5 et de 10.

Connaissance des fractions simples et des nombres décimaux

■ Fractions

- utiliser, dans des cas simples, des fractions ou des sommes d'entiers et de fractions pour coder des mesures de longueurs ou d'aires, une unité étant choisie, ou pour construire un segment (ou une surface) de longueur (ou d'aire) donnée,
- nommer les fractions en utilisant le vocabulaire : demi, tiers, quart, dixième, centième...,
- encadrer une fraction simple par deux entiers consécutifs,
- écrire une fraction sous forme de somme d'un entier et d'une fraction inférieure à 1.

■ Désignations orales et écrites des nombres décimaux

- déterminer la valeur de chacun des chiffres composant une écriture à virgule, en fonction de sa position,
- passer, pour un nombre décimal, d'une écriture fractionnaire (fractions décimales) à une écriture à virgule (et réciproquement),
- utiliser les nombres décimaux pour exprimer la mesure de la longueur d'un segment, celle de l'aire d'une surface (une unité étant donnée), ou pour repérer un point sur une droite graduée régulièrement de 1 en 1,
- écrire et interpréter sous forme décimale une mesure donnée avec plusieurs unités (et réciproquement),
- produire des décompositions liées à une écriture à virgule, en utilisant 10 ; 100 ; 1 000... et 0,1 ; 0,01 ; 0,001...,
- produire des suites écrites ou orales de 0,1 en 0,1, de 0,01 en 0,01...,
- associer les désignations orales et l'écriture chiffrée d'un nombre décimal.

■ Ordre sur les nombres décimaux

- comparer deux nombres décimaux donnés par leurs écritures à virgule,
- encadrer un nombre décimal par deux entiers consécutifs ou par deux nombres décimaux,
- intercaler des nombres décimaux entre deux nombres entiers consécutifs ou entre deux nombres décimaux,
- utiliser les signes < et > pour exprimer le résultat de la comparaison de deux nombres ou d'un encadrement,
- donner une valeur approchée d'un nombre décimal à l'unité près, au dixième ou au centième près,
- situer exactement ou approximativement des nombres décimaux sur une droite graduée de 1 en 1, de 0,1 en 0,1.

■ Relations entre certains nombres décimaux

- connaître et utiliser des écritures fractionnaires et décimales de certains nombres :
 $0,1$ et $\frac{1}{10}$; $0,01$ et $\frac{1}{100}$; $0,5$ et $\frac{1}{2}$; $0,25$ et $\frac{1}{4}$; $0,75$ et $\frac{3}{4}$,
- connaître et utiliser les relations entre $\frac{1}{4}$ (ou $0,25$) et $\frac{1}{2}$ (ou $0,5$), entre $\frac{1}{100}$ et $\frac{1}{10}$, entre $\frac{1}{1000}$ et $\frac{1}{100}$

Calcul

■ Résultats mémorisés, procédures automatisées

- connaître les tables d'addition (de 1 à 9) et de multiplication (de 2 à 9) et les utiliser pour calculer une somme, une différence ou un complément, un produit ou un quotient entier,
- additionner ou soustraire mentalement des dizaines entières (nombres inférieurs à 100) ou des centaines entières (nombres inférieurs à 1 000),
- connaître le complément à la dizaine supérieure pour tout nombre inférieur à 100 ou le complément à l'entier immédiatement supérieur pour tout décimal ayant un chiffre après la virgule,
- multiplier ou diviser un nombre entier ou décimal par 10, 100, 1000,
- calculer des sommes et des différences de nombres entiers ou décimaux, par un calcul écrit en ligne ou posé en colonnes,
- calculer le produit de deux entiers ou le produit d'un décimal par un entier (3 chiffres par 2 chiffres), par un calcul posé,

Suite ►

- calculer le quotient et le reste de la division euclidienne d'un nombre entier (d'au plus 4 chiffres) par un nombre entier (d'au plus 2 chiffres), par un calcul posé.

■ Calcul réfléchi

- organiser et effectuer mentalement ou avec l'aide de l'écrit, sur des nombres entiers, un calcul additif, soustractif, multiplicatif, ou un calcul de division en s'appuyant sur des résultats mémorisés et en utilisant de façon implicite les propriétés des nombres et des opérations,
- organiser et effectuer des calculs du type $1,5 + 0,5$; $2,8 + 0,2$; $1,5 \times 2$; $0,5 \times 3$, en s'appuyant sur les résultats mémorisés et en utilisant de façon implicite les propriétés des nombres et des opérations,
- évaluer un ordre de grandeur d'un résultat, en utilisant un calcul approché, évaluer le nombre de chiffres d'un quotient entier,
- développer des moyens de contrôle des calculs instrumentés : chiffre des unités, nombre de chiffres (en particulier pour un quotient), calcul approché...,
- savoir trouver mentalement le résultat numérique d'un problème à données simples.

■ Calcul instrumenté

- utiliser à bon escient sa calculatrice pour obtenir un résultat numérique issu d'un problème et interpréter le résultat obtenu,
- utiliser une calculatrice pour déterminer la somme, la différence de deux nombres entiers ou décimaux, le produit de deux nombres entiers ou celui d'un nombre décimal par un entier, le quotient entier ou décimal (exact ou approché) de deux entiers ou d'un décimal par un entier,
- connaître et utiliser certaines fonctionnalités de sa calculatrice pour gérer une suite de calculs : touches « opérations », touches « mémoires », touches « parenthèses », facteur constant.

Espace et géométrie

■ Repérage, utilisation de plans, de cartes

- repérer une case ou un point sur un quadrillage,
- utiliser un plan ou une carte pour situer un objet, anticiper ou réaliser un déplacement, évaluer une distance.

■ **Relations et propriétés : alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité de longueurs, symétrie axiale**

- vérifier, à l'aide des instruments : l'alignement de points (règle), l'égalité des longueurs de segments (compas ou instrument de mesure), la perpendicularité et le parallélisme entre droites (règle et équerre),
- effectuer les tracés correspondants,
- trouver le milieu d'un segment,
- percevoir qu'une figure possède un ou plusieurs axes de symétrie et le vérifier en utilisant différentes techniques (pliage, papier calque, miroir),
- compléter une figure par symétrie axiale en utilisant des techniques telles que pliage, papier calque, miroir,
- tracer, sur papier quadrillé, la figure symétrique d'une figure donnée par rapport à une droite donnée,
- utiliser à bon escient le vocabulaire suivant : points alignés, droite, droites perpendiculaires, droites parallèles, segment, milieu, angle, figure symétrique d'une figure donnée par rapport à une droite, axe de symétrie.

■ **Figures planes : triangle (et cas particuliers), carré, rectangle, losange, cercle**

- reconnaître de manière perceptive une figure plane (en particulier dans une configuration plus complexe), en donner le nom, vérifier son existence en ayant recours aux propriétés et aux instruments,
- décomposer une figure en figures plus simples,
- tracer une figure (sur papier uni, quadrillé ou pointé), soit à partir d'un modèle, soit à partir d'une description, d'un programme de construction ou d'un dessin à main levée,
- décrire une figure en vue de l'identifier dans un lot de figures ou de la faire reproduire sans équivoque,
- utiliser à bon escient le vocabulaire suivant : triangle, triangle rectangle, triangle isocèle, triangle équilatéral, carré, rectangle, losange, cercle ; sommet, côté ; centre, rayon et diamètre pour le cercle.

■ **Solides : cube, parallélépipède rectangle**

- percevoir un solide, en donner le nom, vérifier certaines propriétés relatives aux faces ou arêtes d'un solide à l'aide des instruments,

Suite ►

- décrire un solide en vue de l'identifier dans un lot de solides divers ou de le faire reproduire sans équivoque,
- construire un cube ou un parallélépipède rectangle,
- reconnaître, construire ou compléter un patron de cube, de parallélépipède rectangle,
- utiliser à bon escient le vocabulaire suivant : cube, parallélépipède rectangle ; sommet, arête, face.

■ **Agrandissement, réduction**

- réaliser, dans des cas simples, des agrandissements ou des réductions de figures planes,
- contrôler si une figure est un agrandissement ou une réduction d'une autre figure.

Grandeurs et mesure

■ **Longueurs, masses, volumes (contenances), repérage du temps, durées**

- utiliser des instruments pour mesurer des objets physiques ou géométriques,
- exprimer le résultat d'un mesurage par un nombre ou un encadrement, l'unité (ou les unités) étant imposée(s) ou choisie(s) de façon appropriée,
- lire l'heure sur une montre à aiguilles ou une horloge,
- connaître les unités de mesure des durées (année, mois, semaine, jour, heure, minute, seconde) et leurs relations,
- estimer une mesure (ordre de grandeur),
- construire ou réaliser un objet dont des mesures sont données,
- connaître les unités légales du système métrique pour les longueurs (mètre, ses multiples et ses sous-multiples usités), les masses (gramme, ses multiples et ses sous-multiples usités) et les contenances (litre, ses multiples et ses sous-multiples usités),
- utiliser les équivalences entre les unités usuelles de longueur, de masse, de contenance, et effectuer des calculs simples sur les mesures, en tenant compte des relations entre les diverses unités correspondant à une même grandeur,
- utiliser le calcul pour obtenir la mesure d'une grandeur, en particulier : calculer le périmètre d'un polygone, calculer une durée à partir de la donnée de l'instant initial et de l'instant final.

■ Aires

- classer et ranger des surfaces (figures) selon leur aire (par superposition, découpage et recollement ou pavage par une surface de référence),
- construire une surface qui a même aire qu'une surface donnée (et qui ne lui est pas superposable),
- différencier aire et périmètre d'une surface, en particulier savoir que deux surfaces peuvent avoir la même aire sans avoir nécessairement le même périmètre et qu'elles peuvent avoir le même périmètre sans avoir nécessairement la même aire,
- mesurer l'aire d'une surface grâce à un pavage effectif à l'aide d'une surface de référence (dont l'aire est prise pour unité) ou grâce à l'utilisation d'un réseau quadrillé (le résultat étant une mesure exacte ou un encadrement),
- calculer l'aire d'un rectangle dont les côtés au moins sont de dimensions entières,
- connaître et utiliser les unités usuelles (cm^2 , dm^2 , m^2 et km^2) ainsi que quelques équivalences ($1 \text{ m}^2 = 100 \text{ dm}^2$, $1 \text{ dm}^2 = 100 \text{ cm}^2$, $1 \text{ km}^2 = 1\,000\,000 \text{ m}^2$).

■ Angles

- comparer des angles dessinés par superposition ou en utilisant un gabarit, en particulier des angles situés dans une figure (angles intérieurs d'un triangle, d'un quadrilatère...),
- reproduire un angle donné en utilisant un gabarit ou par report d'un étalon,
- tracer un angle droit, ainsi qu'un angle égal à la moitié, le quart ou le tiers d'un angle droit.

IX

SCIENCES EXPÉRIMENTALES ET TECHNOLOGIE

OBJECTIFS

L'enseignement des sciences et de la technologie à l'école vise la construction d'une représentation rationnelle de la matière et du vivant par l'observation, puis l'analyse raisonnée de phénomènes qui suscitent la curiosité des élèves. Il prépare ces derniers à s'orienter plus librement dans des sociétés où les objets techniques jouent un rôle majeur et à reconnaître les bienfaits que nous devons à la science.

L'enseignant sélectionne une situation de départ qui focalise la curiosité des élèves, déclenche leurs questions et leur permet d'exprimer leurs idées préalables. Il incite à une formulation précise. Il amène à sélectionner les questions qui se prêtent à une démarche constructive d'investigation débouchant sur la construction des savoir-faire, des connaissances et des repères culturels prévus par les programmes.

Les compétences et les connaissances sont construites dans le cadre d'une méthode qui permet d'articuler questionnement sur le monde et démarche d'investigation. Cette démarche peut recourir à diverses formes de travail :

- expérimentation directe (à privilégier chaque fois qu'elle est possible) conçue et réalisée par les élèves,
- réalisation matérielle (recherche d'une solution technique),
- observation directe ou assistée par un instrument, avec ou sans mesure,
- recherche sur des documents,
- enquête et visite.

La confrontation à des ouvrages de référence consolide les connaissances acquises et contribue à l'apprentissage de stratégies de lecture adaptées à la spécificité de ces textes.

La séquence didactique comporte le plus souvent un travail en petits groupes qui donne l'occasion de développer des attitudes d'écoute, de respect, de coopération. L'activité des élèves est la règle et les expériences magistrales sont rares. Des moments de synthèse opérés par le maître n'en sont pas moins indispensables pour donner tout leur sens aux pratiques expérimentales et en dégager les enseignements.

Le renforcement de la maîtrise du langage et de la langue française est un aspect essentiel. Le questionnement et les échanges, la comparaison des résultats obtenus, leur confrontation aux savoirs établis sont autant d'occasions de découvrir les modalités d'un débat réglé visant à produire des connaissances. Tout au long du cycle, les élèves tiennent un carnet d'expériences et d'observations. L'élaboration d'écrits permet de soutenir la réflexion et d'introduire rigueur et précision. L'élève écrit pour lui-même ses observations ou ses expériences. Il écrit aussi pour mettre en forme les résultats acquis (texte de statut scientifique) et les communiquer (texte de statut documentaire). Après avoir été confrontés à la critique de la classe et à celle, décisive, du maître, ces écrits validés prennent le statut de savoirs.

Une initiation à la lecture documentaire en sciences est mise en œuvre lorsque les élèves rencontrent un nouveau type d'écrit scientifique : fiche technique, compte rendu d'expérience, texte explicatif, texte argumentatif, tableau de chiffres...

PROGRAMME

Le programme comprend des parties rédigées en *caractères italiques* qui désignent des champs du savoir pouvant, de façon optionnelle, servir de support à des activités d'investigation supplémentaires. Il ne leur correspond pas de connaissances et de compétences exigibles.

Les savoirs scientifiques et leurs niveaux de formulation sont précisés dans des « fiches connaissances » qui seront publiées dans le document d'application.

■ LA MATIÈRE ■

Le principal objectif est de consolider la connaissance de la matière et de sa conservation :

- états et changements d'état de l'eau,
- mélanges et solutions,
- l'air, son caractère pesant,
- plan horizontal, vertical : intérêt dans quelques dispositifs techniques.

■ UNITÉ ET DIVERSITÉ DU MONDE VIVANT ■

L'unité du vivant est caractérisée par quelques grands traits communs, sa diversité est illustrée par la mise en évidence de différences conduisant à une première approche des notions de classification, d'espèce et d'évolution :

- les stades du développement d'un être vivant (végétal ou animal),
- les conditions de développement des végétaux,
- les divers modes de reproduction (animale et végétale) : procréation et reproduction non sexuée (bouturage...),
- des traces de l'évolution des êtres vivants (quelques fossiles typiques),
- grandes étapes de l'histoire de la Terre ; notion d'évolution des êtres vivants.

■ ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT ■

L'éducation à l'environnement est transdisciplinaire. En liaison avec l'éducation civique, elle développe une prise de conscience de la complexité de l'environnement et de l'action exercée par les hommes. Elle s'appuie sur une compréhension scientifique pour des choix raisonnés :

- approche écologique à partir de l'environnement proche,

- rôle et place des êtres vivants ; notions de chaînes et de réseaux alimentaires,
- *adaptation des êtres vivants aux conditions du milieu,*
- *trajet et transformations de l'eau dans la nature,*
- *la qualité de l'eau.*

■ LE CORPS HUMAIN ET L'ÉDUCATION À LA SANTÉ ■

L'éducation à la santé est liée à la découverte du fonctionnement du corps en privilégiant les conditions de maintien du corps en bonne santé :

- les mouvements corporels (fonctionnement des articulations et des muscles),
- première approche des fonctions de nutrition (digestion, respiration et circulation),
- reproduction des humains et éducation à la sexualité,
- conséquences à court et long terme de notre hygiène ; actions bénéfiques ou nocives de nos comportements (notamment dans l'alimentation),
- principes simples de secourisme : porter secours, en identifiant un danger, en effectuant une alerte complète, en installant une personne en position d'attente.

Une information sur l'enfance maltraitée est effectuée chaque année.

■ L'ÉNERGIE ■

On ne tente pas au niveau de l'école une véritable introduction du concept scientifique d'énergie :

- *exemples simples de sources d'énergie utilisables,*
- *consommation et économie d'énergie,*
- *notions sur le chauffage solaire.*

■ LE CIEL ET LA TERRE ■

L'objectif est en tout premier lieu d'observer méthodiquement les phénomènes les plus quotidiens et d'engager les

élèves dans une première démarche de construction d'un modèle scientifique :

- la lumière et les ombres,
- les points cardinaux et la boussole,
- le mouvement apparent du Soleil,
- la durée du jour et son évolution au cours des saisons,
- la rotation de la Terre sur elle-même et ses conséquences,
- le système solaire et l'Univers,
- mesure des durées, unités,
- *manifestations de l'activité de la Terre (volcans, séismes).*

■ MONDE CONSTRUIT PAR L'HOMME ■

L'élève s'initie, dans le cadre d'une réalisation, à la recherche de solutions techniques, au choix et à l'utilisation raisonnée d'objets et de matériaux :

- circuits électriques alimentés par des piles : conducteurs et isolants ; quelques montages en série et en dérivation,
- principes élémentaires de sécurité électrique,
- leviers et balances ; équilibres,
- objets mécaniques ; transmission de mouvements.

Un processus de réalisation d'objet technique permet à l'élève d'élaborer une démarche d'observation et de recherche. Cette réalisation peut être, pour l'élève, l'occasion de s'approprier quelques notions scientifiques de base.

■ LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) DANS LES SCIENCES EXPÉRIMENTALES ET LA TECHNOLOGIE ■

L'observation du réel et l'action sur celui-ci ont la priorité sur le recours au virtuel. Cette considération n'est pas contradictoire avec l'intérêt des TIC dans le cadre de la recherche documentaire, en complément de l'observation directe ou pour confronter les résultats de l'expérience aux savoirs établis :

- maîtriser les premières bases de la technologie informatique et avoir une approche des principales fonctions d'un ordinateur,

- adopter une attitude citoyenne face aux informations véhiculées par les outils informatiques,
- produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte,
- chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia (cédérom, dévédérom, site internet, base de données),
- communiquer au moyen d'une messagerie électronique.

SCIENCES EXPÉRIMENTALES ET TECHNOLOGIE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Être capable de :

- poser des questions précises et cohérentes à propos d'une situation d'observation ou d'expérience,
- imaginer et réaliser un dispositif expérimental susceptible de répondre aux questions que l'on se pose, en s'appuyant sur des observations, des mesures appropriées ou un schéma,
- réaliser un montage électrique à partir d'un schéma,
- utiliser des instruments d'observation et de mesure : double décimètre, loupe, boussole, balance, chronomètre ou horloge, thermomètre,
- recommencer une expérience en ne modifiant qu'un seul facteur par rapport à l'expérience précédente,
- mettre en relation des données, en faire une représentation schématique et l'interpréter, mettre en relation des observations réalisées en classe et des savoirs que l'on trouve dans une documentation,
- participer à la préparation d'une enquête ou d'une visite en élaborant un protocole d'observation ou un questionnaire,
- rédiger un compte rendu intégrant schéma d'expérience ou dessin d'observation,
- produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte,
- communiquer au moyen d'une messagerie électronique.

Avoir compris et retenu :

- la conservation de la matière, dans les changements d'état de l'eau, les mélanges et la dissolution ; la matérialité de l'air,
- des fonctions du vivant qui en marquent l'unité et la diversité : développement et reproduction,
- les principes élémentaires des fonctions de nutrition et de mouvement à partir de leurs manifestations chez l'homme,
- une première approche des notions d'espèce et d'évolution,
- le rôle et la place des vivants dans leur environnement,
- quelques phénomènes astronomiques : « course du Soleil », durée des jours et des nuits, évolution au cours des saisons (calendrier), lien avec la boussole et les points cardinaux ; un petit nombre de modèles simples concernant ces phénomènes, le système solaire et l'Univers,
- les principes élémentaires de fonctionnement de circuits électriques simples, de leviers, de balances, de systèmes de transmission du mouvement : quelques utilisations techniques.

Ces compétences et ces notions sont détaillées dans le document d'application (*NDE : voir p. 281*).

ÉDUCATION ARTISTIQUE

(ARTS VISUELS, ÉDUCATION MUSICALE, JEU THÉÂTRAL,
DANSE, CINÉMA, VIDÉO, ARCHITECTURE, DESIGN...)

L'éducation artistique développe l'aptitude à l'expression et le goût de la création ; elle favorise l'épanouissement de l'autonomie et de la personnalité de l'élève ; elle permet de mieux équilibrer les formes diverses d'intelligence et de sensibilité. Elle cultive des manières de penser et d'agir, devenues indispensables pour s'orienter dans les sociétés contemporaines. Les démarches d'enseignement artistique valorisent les liens interdisciplinaires et, en retour, elles donnent accès aux formes symboliques élaborées qui sont la clé de nombreux savoirs étudiés à l'école.

L'éducation artistique comporte trois volets complémentaires :

- une formation de base en arts visuels et en musique, qui fait l'objet de programmes spécifiques,
- des activités artistiques intégrées à d'autres enseignements dont elles renforcent l'approche sensible ou la dimension esthétique : pratiques théâtrales en liaison avec le programme de la littérature, danse en liaison avec le programme d'éducation physique et sportive,
- la réalisation de projets artistiques et culturels, moments privilégiés pour approfondir l'une des disciplines artistiques au programme ou en découvrir d'autres.

Par ailleurs, les créations artistiques rencontrées ou utilisées sont situées dans leur contexte grâce au programme d'histoire qui fournit aussi les références culturelles indispensables.

L'éducation artistique se développe dans trois types d'activités qui s'articulent le plus souvent à l'occasion de travaux d'application ou de synthèse :

- une pratique créative, composante fondamentale de l'éducation artistique, dans laquelle l'élève est amené à s'exprimer pour donner corps à un projet personnel,
- une rencontre avec les œuvres, indispensable à la diffusion démocratique de la culture, dans laquelle l'élève est conduit à découvrir des réalisations relevant du patrimoine comme des expressions contemporaines,
- l'acquisition de savoirs et de savoir-faire (l'élève s'approprie les outils, les techniques, les méthodes de travail qui viennent enrichir ses capacités d'expression aussi bien que sa sensibilité artistique).

L'éducation artistique est assurée soit à l'école même, soit dans d'autres lieux culturels mieux adaptés, lorsque le projet pédagogique prévoit une exploitation des ressources de l'environnement.

Elle est toujours confiée aux enseignants, professeurs des écoles et instituteurs, sans exclure des échanges de service ou des décloisonnements mettant en jeu des maîtres ayant une formation à dominante artistique. Elle peut s'appuyer sur les apports qu'offre le partenariat en matière d'intervenants qualifiés. Elle bénéficie de l'appoint d'outils pédagogiques diversifiés et renouvelés. Elle donne aux élèves la possibilité d'explorer les possibilités offertes par l'ordinateur et ses outils : logiciels d'aide à la création visuelle ou sonore ; montage ; utilisation esthétique ou documentaire de la toile...

X

ARTS VISUELS

OBJECTIFS

Les objectifs énoncés pour le cycle 2 sont applicables en très grande partie au cycle 3. L'élève y poursuit les investigations menées durant les cycles précédents en précisant ses démarches, en réinvestissant de manière plus réfléchie les moyens techniques mis à sa disposition. Il précise et structure ses connaissances sur les œuvres et les met en relation avec d'autres disciplines, en particulier avec la littérature, la langue vivante, l'histoire et la géographie.

L'enseignant conçoit des situations de classe variées et maintient en éveil l'intérêt et la curiosité de l'élève pour diverses formes d'expression visuelle. La pratique régulière du dessin et d'autres modes de saisie tels que la photographie et la vidéo l'amène à affiner son regard sur l'environnement, à mettre en question son rapport aux choses et au monde. Il peut relier et même associer plusieurs formes de langage.

L'image est introduite sous toutes ses formes, fixes et animées (télévision, cinéma, affiches, photocopie, albums illustrés, écran d'ordinateur, etc.), et dans des domaines très divers. Elle est, chaque fois, abordée selon ses caractéristiques et ses fonctions spécifiques, et reconnue comme un vecteur de connaissance évalué et comparé à d'autres.

Dans le cadre de projets personnels et collectifs, les pratiques et les démarches s'ouvrent au design, aux arts du quotidien, à l'architecture et la vidéo, tout en s'appuyant sur des compétences progressivement acquises dans différents domaines artistiques relevant déjà des arts visuels tels que le dessin, la peinture, le collage ou les fabrications en volumes. Une attention particulière est portée sur les notions d'espace et de paysage, en lien avec la géographie.

Cet enseignement vise à articuler deux volets distincts qui participent l'un et l'autre de l'éducation du regard :

- une pratique diversifiée intégrant analyse et production d'images, dessin, nouvelles technologies et autres formes d'expression plastique en deux ou trois dimensions ; elle s'appuie sur le plaisir de faire, favorise la créativité des élèves tout en visant l'acquisition de savoirs spécifiques,
- une approche culturelle articulée aux démarches de réalisations et centrée sur la rencontre avec des œuvres et des artistes, en contact direct (interventions, visites de musées ou d'expositions, etc.) ou par l'exploitation de documentations (documents vidéo, reproductions photographiques, textes, etc.).

Une liste d'œuvres de référence, publiée par le ministère et les académies, est proposée. Elle constitue le fondement d'une culture commune.

PROGRAMME

■ LE DESSIN COMME COMPOSANTE PLASTIQUE ■

La pratique du dessin en cycle 3 amène l'élève à exploiter de manière réfléchie différentes techniques. Il aiguisé sa perception, améliore l'acuité de son regard en prenant le temps d'observer et d'enregistrer le monde qui l'entoure. Le désir de représenter, lié au souci de la ressemblance, l'incite à maîtriser les modalités (matérielles et opératoires) qu'il met en œuvre et qui progressivement tendent à se complexifier. Le dessin est aussi abordé dans d'autres fonctions qui sont précisées, développées et expérimentées : expression d'une sensation, mise en

forme d'une idée, représentation d'un univers personnel (imaginaire, fantastique, poétique), figuration d'une fiction, transformation de la réalité, communication, narration, dessins préparatoires à un projet, mise en mémoire d'un événement.

L'élève s'approprié et réemploie certains codes de représentation repérés dans les images familières, notamment celles des albums illustrés ou de la bande dessinée. Le dessin peut se combiner avec d'autres procédés techniques comme la peinture, le collage ou la photographie.

Dans leurs relations, les différentes composantes de ce mode d'expression graphique méritent une attention particulière. L'élève est progressivement conduit à les faire varier par lui-même, en fonction de ses propres intentions, de son projet personnel d'expression et de recherche d'effets. Il peut aussi associer plusieurs techniques comme la plume, la plume associée au pastel, etc., sur un même support. Il expérimente ces combinaisons et en mémorise l'expérience. Il joue sur des paramètres déjà rencontrés et repérés au cours des cycles antérieurs :

- le support ; si les différentes qualités du papier (couleur, épaisseur, texture) ont une influence sur le rendu final, il est aussi possible d'expérimenter d'autres supports comme la toile, le bois ou le sol de la cour,
- l'instrument ; il y a ceux qui marquent par eux-mêmes (craie, pastel, crayon, pierre, etc.), ceux qui s'associent à un médium (plume, stylo, tire-ligne, brosse, pinceau, etc.) et ceux qui marquent le support (pointe, peigne, manche du pinceau, etc.),
- le geste ; précis ou aléatoire, vif ou modéré, souple ou cassant, appuyé ou léger, impliquant le corps entier, le bras ou seulement le poignet, guidé ou non à l'aide d'un instrument (règle, compas, etc.),
- le médium (quand il est nécessaire : encre, gouache, aquarelle, etc.).

Les compositions plastiques mettent en œuvre des principes d'organisation et d'agencement explicites. Les notions d'équilibre, d'espace, de profondeur, de plan, de proportion, d'échelle, de mouvement, de contraste et de lumière sont abordées. L'élève doit tirer parti des ressources expressives des matériaux utilisés et les mettre au service de son projet.

L'enseignant offre les conditions d'une pratique régulière du dessin personnel en proposant des carnets recevant les esquisses, les croquis, les tests et essais divers qui permettent à l'élève d'élaborer différentes « astuces » graphiques, de les conserver, de les comparer, de les faire évoluer. De la même façon, les travaux de l'élève sont rassemblés et conservés pour constituer la mémoire des démarches engagées et développées au cours de l'année.

L'exploration des multiples facettes de la calligraphie permet d'enrichir cet aspect important de l'expérience esthétique.

■ DES CARACTÉRISTIQUES D'UN VOLUME À SON ORGANISATION SPATIALE ■

Les activités d'assemblage, de sculpture, de maquette invitent l'élève à transformer, juxtaposer et associer des matériaux divers dont les qualités plastiques et expressives sont mises au service de la recherche d'effets progressivement maîtrisés. Comme dans les démarches initiées dans les cycles précédents, les matériaux bruts ou composites, les matériaux de récupération, les objets extraits du quotidien, les emballages, les boîtes, les tissus, les plastiques, les cartons, les chutes de bois et de métaux servent à ces réalisations en trois dimensions. Il s'agit principalement, pour l'élève, de manipuler, de fabriquer, de construire. Des relations plastiques s'instaurent entre les parties de matérialité différentes : jeux de superposition, de transparence, contrastes de matières, répartition de pleins et de vides, etc. Ces relations internes à la composition génèrent des effets, ménagent des apparences qui produisent du sens. L'élève est conduit à mieux évaluer ces effets en fonction de ses intentions initiales, à reprendre éventuellement son projet ou à réinvestir dans d'autres réalisations ce qu'il a observé et compris.

Les travaux réalisés conduisent l'élève à dégager progressivement la notion de structure par opposition à celle d'habillage. Il recherche une plus grande adéquation entre un matériau et sa fonction (faire tenir, recouvrir, supporter, rigidifier, faire contrepoids, lier, etc.). Il joue sur les rapports d'échelle et envisage différents points de vue.

La présentation de son travail, sa valorisation, sa mise en scène et son inscription dans un lieu sont également des aspects de la production qui sont abordés. Il prend en charge l'installation ou l'accrochage de son travail dans le cadre d'expositions organisées par la classe, à l'école ou dans un autre lieu.

■ LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES D'IMAGES ET LEURS PROCÉDÉS DE FABRICATION ■

Les questions se rapportant à l'image, son origine, sa nature, ses composantes, son fonctionnement et son sens sont posées aussi bien dans le cadre de leur production que de leur analyse en relation avec les autres disciplines l'utilisant comme l'histoire, la géographie, les sciences expérimentales et la technologie. Les images à caractère artistique (reproductions d'œuvres, photographies d'art, dessins d'artiste, etc.) sont distinguées des images documentaires ou scientifiques ou à destination commerciale. L'objectif est de doter l'élève d'outils d'observation et d'analyse lui permettant de mieux comprendre le monde d'images dans lequel il vit, et de mieux s'y repérer. Les notions de ressemblance, de vraisemblance, d'illusion, d'impression, de sensation, de fiction peuvent être introduites. L'élève est invité à comparer les procédés employés dans les œuvres d'art, les affiches publicitaires, les clips vidéo, les films, et les émissions de télévision.

Au-delà du dessin et des compositions plastiques en deux dimensions, le volet pratique de ces activités engage l'élève dans l'utilisation de l'appareil photographique (analogique et si possible numérique). Lors de la prise de vues, il joue sur le cadrage, le point de vue, le caché et le montré, le flou et le net, le proche et le lointain. La dimension expérimentale et de jeu est maintenue dans l'usage fait de ces techniques. Les résultats obtenus (tirages papier, impressions numériques, reproductions photocopiées) peuvent également être retravaillés, transformés, combinés (photomontages) entre eux, voire associés à d'autres éléments photographiques extraits de quotidiens ou de magazines. L'image est ainsi complètement recrée. L'élève invente, teste, déclenche des

relations entre les éléments d'une composition et produit ainsi du sens. En fonction des moyens matériels disponibles, il est parfois possible de concevoir et réaliser une brève production vidéo. Les discussions et échanges touchant au scénario ainsi que les dessins préparatoires au projet participent de la démarche de conception et doivent s'accompagner d'un travail d'écriture.

■ LA PERCEPTION DE L'ENVIRONNEMENT ET SA REPRÉSENTATION ■

Les pratiques diversifiées qui viennent d'être décrites, celles du dessin, de la construction et de l'image, permettent à l'élève d'affiner la perception de son environnement, en particulier dans sa dimension paysagère et architecturale, l'aidant à mieux comprendre la démarche géographique, également fondée sur l'approche du paysage. Il doit apprendre à mieux percevoir les limites, les oppositions entre formes et fonds, les relations et les proportions, la lumière et les ombres, les jeux et les effets de couleur, la structure et l'ensemble. En jouant à modifier le sens d'une image par sa transformation, en conférant de nouvelles qualités aux objets par des actions réfléchies, l'élève apprend à modifier la vision, à orienter la perception des choses, et prend conscience qu'il existe différentes manières de rendre compte de la réalité. Il doit savoir réinvestir cette perception plus aiguë du réel dans les autres disciplines qui utilisent l'image.

■ L'APPROCHE ET LA CONNAISSANCE DES ŒUVRES ■

Une liste d'œuvres situées historiquement et appartenant à des registres techniques, thématiques et artistiques différents est proposée (*NDE : voir p. 337*). Ces références ne doivent pas seulement apparaître comme des illustrations ponctuelles à des thèmes abordés. Elles représentent des objets complexes de connaissance qui initient à la pluralité de points de vue et d'approches et nécessitent des moments autonomes d'obser-

vation et d'analyse. Elles permettent de poser les bases d'une culture commune sur laquelle vient prendre appui la culture de l'élève. La compréhension des réalités artistiques et culturelles est visée. Les œuvres sont présentées et situées par rapport à une époque, un auteur, par rapport aussi à d'autres formes d'expression littéraire ou musicale, en rapport donc avec les autres références culturelles du répertoire. Ces moments de découverte donnent l'occasion, parfois unique, aux élèves d'une rencontre forte avec l'œuvre d'art.

Cette liste est complétée par une liste d'œuvres établie au sein de chaque académie par un groupe d'experts, sous l'autorité du recteur, pour faciliter la connaissance et l'exploitation des ressources de proximité. Cette approche des œuvres doit être abordée en relation avec la pratique de classe.

Pour soutenir ces axes de travail, le maître encourage la constitution d'un « musée personnel » fait d'images et d'objets sélectionnés ; il suscite la création d'un « musée de classe ». Des correspondances explicites entre les productions personnelles, les images et objets collectionnés ainsi que les œuvres découvertes en classe sont établies.

ARTS VISUELS

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Être capable de :

- utiliser le dessin dans ses différentes fonctions en utilisant diverses techniques,
- réaliser une production en deux ou trois dimensions, individuelle ou collective, menée à partir de consignes précises,
- choisir, manipuler et combiner des matériaux, des supports, des outils,
- témoigner d'une expérience, décrire une image, s'exprimer sur une œuvre,
- identifier différents types d'images en justifiant son point de vue,
- réinvestir dans d'autres disciplines les apports des arts visuels.

Suite ►

Avoir compris et retenu :

- les points communs et les différences entre les pratiques de la classe et les démarches des artistes ; repérer ce qui les distingue et ce qui les rapproche,
- identifier et nommer quelques références (œuvres, personnalités, événements...) à partir des œuvres de la liste nationale ; pouvoir les caractériser simplement et les situer historiquement.

XI

ÉDUCATION MUSICALE

OBJECTIFS

Les objectifs énoncés pour le cycle 2 sont applicables en très grande partie au cycle 3. Les spécificités du cycle des approfondissements portent sur l'enrichissement du travail d'interprétation, sur la maîtrise de polyphonies simples ou plus exigeantes en fonction des acquis des enfants et des compétences de l'enseignant, sur l'exploitation des répertoires vocaux et d'écoute dans leur valeur de références culturelles.

Le travail d'interprétation s'appuie sur le repérage et la comparaison de motifs, de formes musicales, de genres et styles contrastés. Il est articulé à l'écoute de pièces vocales ou instrumentales que les élèves s'entraînent à reconnaître, à caractériser et à situer dans leurs époques ou civilisations respectives.

Ces activités croisées permettent l'expression des goûts personnels de l'élève tout en maintenant actives sa curiosité et ses premières capacités de jugement esthétique.

Les projets mis en œuvre avec le concours éventuel de professionnels de la musique se concluent le plus souvent par une présentation à un public. Ils tirent profit des acquis techniques et culturels, contribuant à étendre les capacités d'invention de l'élève.

Celui-ci garde témoignage de toutes ses pratiques actives, gratifiantes et rigoureuses, cumulées sur trois années, dans une anthologie musicale personnelle, écrite ou sonore, outil concret et vivant de prise de conscience du parcours effectué au travers des musiques écoutées et produites.

PROGRAMME

■ VOIX ET CHANT ■

Culture vocale

La culture vocale se développe toujours et encore par la pratique régulière de jeux vocaux, l'apprentissage de chants diversifiés, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Cette culture vocale doit contribuer, comme au cycle 2, à la maîtrise de la respiration, à la recherche des différents tons qu'impliquent la diction et la lecture à voix haute de poèmes et d'œuvres littéraires.

Répertoire

Le répertoire s'élargit pour offrir des exemples facilitant les comparaisons entre genres, styles nouveaux, époques et cultures plus éloignées. Il intègre des chants à plusieurs voix en langue étrangère ou régionale, comme quelques productions inventées ou composées spécifiquement pour les enfants par des auteurs contemporains.

Inscrite dans le projet de chaque école, la chorale répond aux indications générales déjà énoncées pour le cycle 2.

■ ÉCOUTE ■

Culture de l'oreille

L'écoute est à ce niveau encore un temps indispensable de la démarche qui fait se succéder écoute, production, nouvelle écoute, invention. Elle se développe et devient plus analytique et plus opératoire. L'élève devient capable de distinguer, comme de mémoriser, l'organisation des éléments dans leur ordre mais aussi dans leur superposition. Il commence à faire des aller-retour volontaires entre différents plans sonores. Il s'implique avec plus d'autonomie dans une danse en fonction de la structure et du caractère expressif de la musique. Le recours au codage et à la partition devient un

guide utile. L'accroissement du lexique spécifique pour nommer et caractériser les sons comme les divers aspects d'une musique devient indispensable. D'une façon générale, le langage va permettre maintenant à l'élève de justifier ses choix, ses goûts, de les faire partager, d'inscrire ainsi des références dans sa mémoire à long terme.

Répertoire

Très ouvert, le répertoire n'exclut ni la création contemporaine ni les répertoires populaires du patrimoine. Le contact avec la musique vivante est essentiel et doit être recherché aussi souvent que possible. Dans tous les cas, les critères de choix prennent en compte l'intérêt artistique, la richesse en éléments contrastés clairement perceptibles, la durée des extraits, leur nouveauté par rapport au vécu des enfants, la possibilité qu'ils offrent de nouer des liens avec le répertoire chanté. La sélection publiée en document d'application (*NDE : voir p. 343*) concrétise quelques choix pertinents possibles.

On n'hésitera pas à illustrer cette diversité de styles situés dans une époque en recourant notamment aux œuvres les plus connues de la musique classique, en liaison avec le programme d'histoire. Elles seront utilisées à titre d'exemples, nullement normatifs ou exhaustifs. Le but demeure d'aider à dépasser l'opposition trop fréquente entre univers musicaux familiers, médiatisés et musiques plus éloignées et savantes : à cet effet, l'audition réitérée d'œuvres moins familières est nécessaire.

■ PRATIQUES INSTRUMENTALES ■

Les pratiques instrumentales demeurent encore reliées, notamment pour les recherches et inventions, à un projet plus large, souvent projet d'accompagnement de chansons. Les compétences acquises au cycle 2 permettent d'envisager des accompagnements rythmiques plus complexes, voire des jeux rythmiques sur plusieurs instruments différents. Ceux-ci peuvent parfois être fabriqués en lien avec l'initiation technologique. La pratique systématique d'un instrument mélodique,

parce qu'elle nécessite des compétences techniques spécifiques, ne relève pas de l'école élémentaire. Toutefois, des élèves qui suivent un enseignement spécialisé peuvent opportunément faire bénéficier un projet de leurs compétences.

■ RÉALISATION DE PROJETS MUSICAUX ■

Les projets musicaux sont indispensables comme lieux de réinvestissement synthétique des acquis du chant, de l'écoute, des activités corporelles ou d'accompagnement instrumental. Ils sollicitent chez l'élève comme chez l'enseignant un travail de recherche et d'invention, dans le respect des contraintes nécessaires à l'aboutissement du projet. Ils permettent à l'enfant de vivre pleinement les exigences de l'interprétation et d'approcher les démarches du musicien, compositeur ou interprète. Leurs formes peuvent être extrêmement variées sans toujours exiger des délais de mise en œuvre trop importants. Le recours à des compétences spécialisées extérieures, et surtout à des musiciens interprètes ou créateurs, prend, dans ce cadre, sa véritable pertinence.

ÉDUCATION MUSICALE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Être capable de :

- pouvoir interpréter de mémoire plus de dix chansons parmi celles qui ont été apprises,
- contrôler volontairement sa voix et son attitude corporelle pour chanter,
- tenir sa voix et sa place en formation chorale, notamment dans une polyphonie,
- assumer son rôle dans un travail d'accompagnement,
- soutenir une écoute prolongée, utiliser des consignes d'écoute,
- repérer des éléments musicaux caractéristiques, les désigner et caractériser leur organisation (succession, simultanéité, ruptures...) en faisant appel à un lexique approprié,
- reconnaître une œuvre du répertoire travaillé, la situer dans son contexte de création, porter à son égard un jugement esthétique,
- réemployer des savoir-faire au profit d'une production musicale ou chorégraphique inventée, personnelle ou collective,
- témoigner de son aisance à évoluer dans une danse collective et dans des dispositifs scéniques divers,
- exprimer son appréciation pour qualifier une réalisation dansée, chantée ou jouée, à la fois comme acteur et comme spectateur.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

OBJECTIFS

L'enseignement de l'éducation physique et sportive vise, au cycle 3 :

- le développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices,
- l'accès au patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques, pratiques sociales de référence,
- l'acquisition des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en forme.

En ce sens, elle apporte une contribution originale à la transformation de soi et au développement de la personne telle qu'elle s'exprime dans les activités liées au corps.

Depuis la petite enfance, et plus particulièrement par l'éducation physique et sportive, l'élève construit son répertoire moteur, constitué d'actions motrices fondamentales : locomotions (ou déplacements), équilibres (attitudes stabilisées), manipulations, projections et réceptions d'objets. Ces actions, à la base de tous les gestes, se retrouvent dans toutes les activités physiques, sportives et artistiques, sous des formes et des sens différents. Il s'agira dans ce cycle de les enrichir, les diversifier, les perfectionner, les combiner, les enchaîner. Bien évidemment, ces actions, simples ou complexes, ne sont pas construites pour elles-mêmes, mais au travers de la pratique des activités physiques, sportives et artistiques qui leur donnent tout leur sens : par exemple, sauter le plus haut ou le plus loin possible (activités athlétiques) n'a pas le même sens que sauter pour réaliser une figure ou retomber sur ses pieds (activités gymniques).

L'éducation physique et sportive, par les situations riches en sensations et émotions qu'elle fait vivre, est un support privilégié pour parler de sa pratique (nommer, exprimer, communiquer...) sans trop empiéter sur le temps de l'activité physique, et pour lire et écrire en classe des textes divers (fiches, récits, documents...).

De façon plus spécifique, elle participe à l'éducation à la santé et à la sécurité. Tout en répondant au « besoin de bouger » et au « plaisir d'agir », elle donne aux élèves le sens de l'effort et de la persévérance. Elle est également l'occasion d'acquérir des notions et de construire des compétences utiles dans la vie de tous les jours.

L'éducation physique et sportive contribue à la formation du citoyen, en éduquant à la responsabilité et à l'autonomie. Elle offre la possibilité de jouer avec la règle, 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 dans les séances d'éducation physique et sportive, fait le lien avec les activités artistiques (arts visuels, éducation musicale...).

L'exploitation par l'enseignant de ces divers aspects est développée dans le document d'application.

PROGRAMME

Le programme d'éducation physique et sportive permet de construire des compétences spécifiques et des compétences générales.

■ ACTIVITÉS PHYSIQUES, SPORTIVES ET ARTISTIQUES ET COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES ■

Les diverses activités physiques, sportives et artistiques proposées au cycle 3 ne sont pas la simple transposition des pratiques sociales existantes. Elles doivent permettre aux élèves de vivre des « expériences corporelles » particulières, dont les intentions poursuivies, les sensations et les émotions éprouvées sont différentes selon les types de milieux et d'espaces

dans lesquels elles sont pratiquées (incertitude ou non, interaction des autres ou non...). En s'engageant dans des activités physiques, sportives et artistiques variées, ayant du sens (affectif, social) pour eux, les élèves peuvent construire quatre types de compétences spécifiques, significatives de ces expériences corporelles, réalisant et enchaînant des actions de plus en plus complexes et variées qui enrichissent ainsi leur répertoire moteur.

Quelques exemples de compétences à atteindre en fin de cycle, par activité, sont présentés ici. Le document d'application en donne un développement plus détaillé.

Réaliser une performance mesurée

- de différentes façons (en forme, en force, en vitesse...), par exemple : sauter haut, courir vite...,
- dans des espaces et avec des matériels variés, par exemple : lancer loin un objet lourd, courir en franchissant des obstacles,
- dans différents types d'efforts (relation vitesse, distance, durée), par exemple : nager longtemps,
- régulièrement et à une échéance donnée (battre son record).

Mise en œuvre

- activités athlétiques,
- activités de natation.

Exemples de compétences de fin de cycle

■ Activités athlétiques

- courses de vitesse : prendre un départ rapide, maintenir sa vitesse pendant huit à neuf secondes environ et franchir la ligne d'arrivée sans ralentir,
- courses en durée : courir à allure régulière sans s'essouffler pendant huit à quinze minutes (selon les capacités de chacun),
- sauts en longueur : après une dizaine de pas d'élan rapide, sauter (en un ou plusieurs bonds) le plus loin possible,
- lancers : courir et lancer de façon adaptée une balle lestée ou un engin léger (javelot mousse, cerceau) le plus loin possible, sans sortir de la zone d'élan.

■ *Activités de natation*

- nager longtemps : se déplacer sur une quinzaine de mètres sans support.

Adapter ses déplacements à différents environnements

- dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre (grimper, rouler, glisser, slalomer, chevaucher...),
- dans des milieux ou sur des engins instables de plus en plus diversifiés (terrain plat, vallonné, boisé, eau calme, eau vive, neige, bicyclette, VTT, roller, ski, kayak...),
- dans des environnements de plus en plus éloignés et chargés d'incertitude (bois, forêt, montagne, rivière, mer...),
- en fournissant des efforts de types variés (par exemple : marcher longtemps, rouler vite...).

Mise en œuvre

- activités d'orientation,
- activités d'escalade,
- activités nautiques,
- activités de roule et de glisse (bicyclette, roller, ski, patin à glace),
- équitation...

Exemples de compétences de fin de cycle

■ *Activités d'escalade*

- réaliser un parcours annoncé sur une traversée d'un parcours horizontal de cinq mètres de largeur, sans assurage, en utilisant différents types de prises, dont les prises inversées.

■ *Activités d'orientation*

- réaliser le plus rapidement possible un parcours de 5 balises en étoile à partir de la lecture d'une carte où figurent des indices.

S'affronter individuellement ou collectivement

- affronter un adversaire dans des jeux d'opposition duelle,
- coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif.

Mise en œuvre

- jeux de lutte,
- jeux de raquettes,
- jeux collectifs (traditionnels ou sportifs).

Exemples de compétences de fin de cycle

■ *Jeux de raquettes*

- dans un tournoi à deux, choisir le geste de renvoi le mieux adapté, et maîtriser la direction du renvoi pour jouer dans les espaces libres afin de marquer le point.

■ *Jeux collectifs*

- comme attaquant : se démarquer dans un espace libre, recevoir une balle, progresser vers l'avant et la passer ou tirer (marquer) en position favorable,
- comme défenseur : courir pour gêner le porteur de balle, ou courir pour récupérer la balle ou s'interposer entre les attaquants et le but.

Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive

- exprimer corporellement, seul ou en groupe, des images, des états, des sentiments...,
- communiquer aux autres des sentiments ou des émotions,
- réaliser des actions « acrobatiques » mettant en jeu l'équilibre (recherche d'exploits),
- s'exprimer librement ou en suivant différents types de rythmes, sur des supports variés.

Mise en œuvre : danse (dans toutes ses formes)

- gymnastique artistique,
- gymnastique rythmique,
- activités de cirque,
- natation synchronisée...

Exemples de compétences de fin de cycle

■ *Danse*

- construire dans une phrase dansée (directions, durées, rythmes précis) jusqu'à cinq mouvements combinés et liés, pour faire naître des intentions personnelles ou collectives, choisies ou imposées.

■ COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET CONNAISSANCES ■

L'éducation physique et sportive est une des disciplines les plus favorables à la construction de ces compétences, qui caractérisent le volet méthodologique des contenus d'apprentissage, et qui peuvent également être acquises au travers d'autres disciplines. Ces compétences ne sont pas construites pour elles-mêmes. Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'élève à acquérir des attitudes, des méthodes, des démarches favorables aux apprentissages, dans la pratique de l'activité mais aussi dans la vie sociale.

C'est par une pédagogie adaptée que les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres, à accepter puis dominer leurs émotions, à prendre des repères dans l'environnement pour réussir leurs actions, à comprendre et mettre en œuvre des règles, des codes... Ainsi, les situations mises en place par l'enseignant doivent permettre à chaque élève de choisir son niveau de difficulté, de tenter de nombreux essais en toute sécurité, de pouvoir recommencer s'il a échoué, de réfléchir avec les autres sur la meilleure façon d'agir, de pouvoir aider un camarade ou de se faire aider par une parade ou un conseil...

C'est donc à travers les différentes activités physiques, sportives et artistiques, lors des séances d'éducation physique et sportive, que les élèves vont pouvoir montrer qu'ils sont capables de s'engager lucidement dans l'action (oser s'engager en toute sécurité, choisir des stratégies efficaces, contrôler ses émotions...), construire un projet d'action (le formuler, le mettre en œuvre, s'engager contractuellement...), mesurer et apprécier les effets de l'activité (lecture d'indices complexes, mise en relation des notions d'espace et de temps, application de principes d'action, appréciation de ses actions...), appliquer et construire des principes de vie collective (se conduire dans le groupe en fonction de règles, de codes, écouter et respecter les autres, coopérer...).

En construisant les compétences, par la pratique des différentes activités, les élèves acquièrent des connaissances diverses : ce sont des sensations, des émotions, des "savoirs" sur le "comment réaliser" les actions spécifiques, ainsi que sur

les façons de se conduire dans le groupe classe et, enfin, des informations sur les activités elles-mêmes.

Chacune des compétences générales peut être détaillée en compétences plus précises, qui sont présentées dans le document d'application, en intégrant les connaissances avec des exemples illustrant leur mise en œuvre dans certaines activités.

■ PROGRAMMATION DES ACTIVITÉS ■

Une véritable éducation physique cohérente, complète et équilibrée nécessite une programmation précise des activités. Celle-ci est placée sous la responsabilité de l'équipe de cycle. Pour éviter l'accumulation de séances disparates, quelques principes doivent être respectés.

Dans chacune des années du cycle les quatre compétences spécifiques (réaliser une performance mesurée, adapter ses déplacements à différents types d'environnements, s'affronter individuellement ou collectivement, concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive) sont abordées.

Chaque compétence est traitée au travers d'une ou plusieurs activités. Ainsi, la compétence « Réaliser une performance mesurée » peut être travaillée à travers les activités athlétiques ou les activités de natation. Il serait souhaitable, pour que les apprentissages soient réels, que les modules d'apprentissage soient de dix à quinze séances. Par souci de réalisme, le minimum est fixé à cinq ou six séances de chaque activité pour un module d'apprentissage.

Les trois heures hebdomadaires seront réparties au minimum sur deux jours distincts par semaine. La pratique journalière, quand elle est réalisable dans des conditions acceptables, doit être recherchée chaque fois que c'est possible.

La compétence « S'affronter individuellement ou collectivement » est obligatoirement travaillée chaque année grâce à un module d'apprentissage sur les jeux collectifs, traditionnels ou non (on peut compléter la programmation avec un module de jeux de lutte ou de jeux de raquettes).

Les compétences générales et les connaissances peuvent être abordées au travers de chaque activité.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN DE CYCLE

Compétences spécifiques

Les compétences visées, activités et niveaux à atteindre sont en interaction permanente. À chaque cycle, ces compétences, de nature identique, se situent à des niveaux de maîtrise différents, et dans différentes activités. Le niveau d'acquisition attendu des compétences suivantes est précisé dans ce texte pour quelques activités. (Pour plus d'exemples, voir le texte d'application.)

Être capable, dans différentes activités physiques, sportives et artistiques, de :

- réaliser une performance mesurée,
- adapter ses déplacements à différents types d'environnements,
- s'affronter individuellement ou collectivement,
- concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive.

Compétences générales et connaissances

Des exemples de mises en œuvre sont présentés dans le document d'application.

Être capable, dans diverses situations, de :

- s'engager lucidement dans l'action,
- construire un projet d'action,
- mesurer et apprécier les effets de l'activité,
- appliquer et construire des principes de vie collective.

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.

ANNEXE

BREVET INFORMATIQUE ET INTERNET

– NIVEAU 1 –

Les compétences du premier niveau du Brevet informatique et internet font l'objet d'un travail régulier dans l'ensemble des domaines d'apprentissage, tout au long de l'école primaire.

Maîtriser les premières bases de la technologie informatique

Pour répondre à ses besoins concernant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, l'élève doit être capable :

- d'utiliser à bon escient le vocabulaire spécifique nécessaire à la désignation des composants matériels et logiciels utilisés pour permettre la saisie, le traitement, la sortie, la mémorisation et la transmission de l'information,
- de recourir avec à-propos à l'utilisation de la souris et à quelques commandes-clavier élémentaires,
- d'ouvrir un fichier existant, enregistrer un document créé dans le répertoire par défaut, ouvrir et fermer un dossier (répertoire).

Adopter une attitude citoyenne face aux informations véhiculées par les outils informatiques

Lors de manipulations de données utiles aux activités d'apprentissage et à la suite de débats organisés au sein de la classe, l'élève témoigne de sa capacité à :

- vérifier la pertinence et l'exactitude de données qu'il a saisies lui-même,
- prendre l'habitude de s'interroger sur la pertinence et sur la validité des résultats produits par le traitement des données au moyen de logiciels et, plus généralement, témoigner d'une approche critique des données disponibles,
- reconnaître et respecter la propriété intellectuelle.

Produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte

L'élève doit être capable de recourir au logiciel de traitement de texte qui lui est familier pour :

- consulter en vue de son utilisation un document existant,

- saisir ou modifier un texte, le mettre en forme en utilisant à bon escient les minuscules et les majuscules, les formats de caractères, les polices disponibles, les marques de changement de paragraphe, l'alignement des paragraphes, les fonctions d'édition copier, couper, coller,
- organiser dans un même document, pour une communication efficace, texte et images issues d'une bibliothèque d'images existantes ou de sa propre composition,
- utiliser de façon raisonnée le correcteur orthographique.

Chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia (cédérom, DVD-rom, site internet, base de données de la BCD ou du CDI)

L'élève doit être capable de :

- mettre en œuvre une consultation raisonnée du support d'information (en présence du maître pour internet) et conduire une recherche selon les modalités les plus adaptées (arborescence, lien hypertexte, moteur de recherche ; l'utilisation des connecteurs logiques ET, OU, etc., n'est pas exigée) ; exploiter l'information recueillie (par copie et collage ou par impression),
- comparer, pour choisir à bon escient, l'intérêt d'une consultation sur supports numériques ou sur d'autres supports (encyclopédies écrites, dictionnaires, ouvrages documentaires, annuaires...),
- faire preuve d'esprit critique face aux documents, en recherchant quelques critères propres à évaluer leur validité : auteur, source, date de création et de modification.

Communiquer au moyen d'une messagerie électronique

Dans le cadre d'une correspondance authentique, l'élève doit être capable :

- d'adresser (à un ou plusieurs destinataires), recevoir, imprimer un message électronique, y répondre ou le rediriger, au moyen du logiciel de messagerie habituel, déjà configuré,
- d'utiliser les codes d'identification des interlocuteurs et les règles de la correspondance sur internet,
- de recevoir et exploiter un fichier (texte, image ou son) comme pièce jointe (ou attachée) au moyen du logiciel de messagerie habituel, déjà configuré,
- de comparer, pour choisir à bon escient, le service apporté par Internet à d'autres services de communication (téléphone, télécopie, courrier postal).

ARRÊTÉS

■ Extrait de l'arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire

Article 1 : les programmes d'enseignement de l'école primaire sont fixés en annexe du présent arrêté¹.

Article 2 : les programmes de l'école primaire annexés au présent arrêté entrent en vigueur, à l'exception des dispositions concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales, selon le calendrier suivant :

- rentrée 2002 : première année du cycle des apprentissages premiers, première année du cycle des apprentissages fondamentaux (grande section de maternelle), première année du cycle des approfondissements ;
- rentrée 2003 : deuxième année du cycle des apprentissages premiers, deuxième année du cycle des apprentissages fondamentaux (première année de l'école élémentaire), deuxième année du cycle des approfondissements ;
- rentrée 2004 : troisième année du cycle des apprentissages fondamentaux, troisième année du cycle des approfondissements.

Article 3 : les programmes de langues vivantes étrangères ou régionales à l'école élémentaire annexés au présent arrêté seront appliqués à la date d'entrée en vigueur de cet enseignement fixée à l'article 8 de l'arrêté fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires². Le programme transitoire de l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales au cycle des approfondissements sera précisé par un arrêté spécifique.

Article 4 : les dispositions de l'arrêté du 22 février 1995 fixant les programmes pour chaque cycle de l'école primaire sont abrogées au fur et à mesure de l'entrée en vigueur du présent arrêté conformément aux calendriers fixés aux articles 2 et 3 ci-dessus.

1. *NDE* : dans cet ouvrage, la partie annexe évoquée ici correspond aux pages 39 à 274.

2. Voir page suivante.

■ **Extrait de l'arrêté fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires**

Article 1 : la durée moyenne de la semaine scolaire des élèves à l'école maternelle et à l'école élémentaire est fixée à vingt-six heures. Les modifications d'horaires liées à l'aménagement de la semaine scolaire ne peuvent avoir pour effet de modifier ni l'équilibre entre les domaines disciplinaires, excepté dans les conditions particulières définies à l'article 3, ni la durée totale annuelle des horaires d'enseignement.

Article 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	9 h	10 h
Vivre ensemble	0 h 30 (débat hebdomadaire)	0 h 30 (débat hebdomadaire)
Mathématiques	5 h	5 h 30
Découvrir le monde	3 h	3 h 30
Langue étrangère ou régionale	1 h	2 h
Éducation artistique	3 h	3 h
Éducation physique et sportive	3 h	3 h

Activités quotidiennes (*)	Horaire minimum
Lecture et écriture (rédaction ou copie)	2 h 30

(*) : les 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.

Cycle des approfondissements

Domaines	Champs disciplinaires	Horaire minimum	Horaire maximum	Horaire du domaine
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	4 h 30	5 h 30	12 h
	Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	1 h 30	2 h	
	Langue étrangère ou régionale	1 h 30	2 h	
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30	0 h 30	
Éducation scientifique	Mathématiques	5 h	5 h 30	8 h
	Sciences expérimentales et technologie	2 h 30	3 h	
Éducation artistique	Éducation musicale	3 h		3 h
	Arts visuels			
Éducation physique et sportive		3 h		3 h

Domaines transversaux	Horaire
Maîtrise du langage et de la langue française	13 h réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2 h quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture
Éducation civique	1 h répartie dans tous les champs disciplinaires 0 h 30 pour le débat hebdomadaire

Article 3 : la répartition des horaires par domaines disciplinaires sur plusieurs semaines et selon des rythmes différents est possible, sous réserve que l'on respecte quotidiennement le temps des activités de lecture et d'écriture et que l'on puisse vérifier périodiquement que l'horaire global par domaine disciplinaire est assuré.

Article 4 : l'horaire moyen consacré aux récréations est de 15 minutes par demi-journée à l'école élémentaire. Cet horaire doit s'imputer de manière équilibrée dans la semaine sur l'ensemble des domaines disciplinaires. A l'école maternelle, le temps des récréations est compris entre 15 et 30 minutes par demi-journée.

Article 5 : l'enseignement de la langue régionale peut être dispensé selon différentes modalités d'organisation définies par arrêté ; ces modalités sont précisées dans le projet d'école qui est soumis à la validation de l'inspecteur d'académie. Quelle que soit l'organisation adoptée, les horaires des domaines disciplinaires doivent être respectés.

Article 6 : l'enseignement de la langue et de la culture d'origine quand il est prévu par des accords internationaux est dispensé dans le cadre de l'horaire selon un aménagement décidé par l'inspecteur d'académie, après consultation du conseil d'école.

Article 7 : les horaires des écoles élémentaires fixés à l'article 2 entrent en vigueur, à l'exception des dispositions concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales, selon le calendrier suivant :

- rentrée 2002 : première année du cycle des approfondissements ;
- rentrée 2003 : deuxième année du cycle des apprentissages fondamentaux (première année de l'école élémentaire), deuxième année du cycle des approfondissements ;
- rentrée 2004 : troisième année du cycle des apprentissages fondamentaux, troisième année du cycle des approfondissements.

Article 8 : les dispositions prévues à l'article 2 du présent arrêté et relatives à l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales au cycle des apprentissages fondamentaux entreront en vigueur à partir de la rentrée 2005 en première année de ce cycle (grande section de l'école maternelle) puis, à compter de chaque rentrée scolaire suivante, dans les classes qui suivent.

Article 9 : les dispositions de l'arrêté du 22 février 1995 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires sont abrogées au fur et à mesure de l'entrée en vigueur du présent arrêté conformément au calendrier fixé à l'article 7 ci-dessus.

DOCUMENTS D'APPLICATION ET D'ACCOMPAGNEMENT



DOCUMENTS D'APPLICATION ET D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DES CYCLES 2 ET 3

Les programmes pour l'école sont complétés par des documents d'application qui donnent des précisions utiles à leur mise en œuvre.

Des documents d'accompagnement complètent ce dispositif en proposant des éclairages et des pistes de mise en œuvre sur certains aspects des programmes.

On peut trouver ces documents sous forme de brochures dans les librairies du CNDP qui en est l'éditeur, des CRDP, des CDDP et des CLDP (centres national, régionaux, départementaux et locaux de documentation pédagogique). Ils sont en outre téléchargeables gratuitement sur le site du CNDP : www.cndp.fr.

■ DOCUMENTS D'APPLICATION ■

- *Littérature*, cycle 3
- *Mathématiques*, cycle 2 et cycle 3 (deux volumes)
- *Découvrir le monde*, cycle 2
- *Histoire-géographie*, cycle 3
- *Sciences expérimentales et technologie*, cycle 3
- *Fiches connaissances*, cycles 2 et 3 (concernant les sciences expérimentales et la technologie)
- *La sensibilité, l'imagination, la création* (école maternelle) et *l'éducation artistique* (cycles 2 et 3)

■ DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT ■

- *Lire au CP, cycle 2*
- *Lire et écrire au cycle 3*
- *Enseigner les sciences à l'école, cycles 1, 2 et 3.* Ce document est diffusé sous deux formes : l'une consacrée aux cycles 1 et 2, l'autre au cycle 3 ; dans tous les cas, le document est accompagné d'un cd-rom contenant des compléments, notamment des vidéos et des animations, ainsi que la totalité du document.
- *Langues vivantes*
 - *Allemand, cycle 3*
 - *Anglais, cycle 3*
 - *Arabe, cycle 3*
 - *Espagnol, cycle 3*
 - *Italien, cycle 3*
 - *Portugais, cycle 3*
 - *Russe, cycle 3.*

LIRE AU CP

REPÉRER LES DIFFICULTÉS POUR MIEUX AGIR

Introduction

Apprendre à lire est difficile, c'est aussi un enjeu majeur pour l'enfant qui grandit ; cela exige du temps, des efforts. Comme la plupart des activités scolaires, la lecture fait appel à la fois à des capacités (attention, mémoire...), à des savoirs (connaissance des lettres...) et à des savoir-faire (déchiffrer ou chercher le sens d'un mot à partir de son contexte...) ; ces éléments s'articulent entre eux et il est bien souvent difficile de les dissocier lorsqu'on analyse la démarche ou l'activité d'un enfant. L'échec à une tâche donnée peut résulter ainsi de l'insuffisante maîtrise d'un ou plusieurs de ces savoirs ou de leur articulation.

Le CP est le temps fort de l'enseignement de la lecture, mais l'ensemble du cycle des apprentissages fondamentaux est concerné. Parmi les élèves qui ne parviennent pas à apprendre à lire durant le cycle des apprentissages fondamentaux, certains peuvent présenter des difficultés sensorielles (auditives ou visuelles) ou un trouble spécifique que l'école seule ne peut permettre de surmonter. Il est important, quand un doute apparaît, de s'adresser aux professionnels de la santé, et ce dès l'école maternelle, car l'intervention rééducative est d'autant plus efficace qu'elle est précoce.

D'autres élèves, un peu lents ou maîtrisant incomplètement les acquisitions visées par l'école maternelle, ne disposent pas de tous les outils qui permettent d'entrer dans des apprentissages structurés et systématiques. Ils peinent alors davantage pour accéder à la lecture et peuvent être identifiés « élèves en difficulté ». Il ne faut pas chercher à effacer ou à éviter les obstacles, mais aider pas à pas les élèves à les franchir pour éviter que l'accumulation des difficultés ponctuelles, non prises en

compte, n'aboutisse à une situation d'échec. Le rôle du maître est central.

Dans une première partie, le présent document donne des indications pédagogiques et méthodologiques visant à aider les maîtres à aménager l'organisation des activités pour mieux prendre en compte la diversité des acquis et des rythmes d'apprentissage des élèves.

Dans une seconde partie, il identifie, sous forme de questions simples, les obstacles à l'acquisition des compétences visées et propose des pistes de travail.

Ces pistes de travail s'appuient sur les programmes de l'école et sur les outils existants. Elles devraient constituer une aide pour les parents mais aussi pour les maîtres du cycle II qui, dans leur classe, sont les mieux à même d'analyser les démarches des élèves, de repérer leurs difficultés et d'apporter ainsi des réponses pédagogiques appropriées.

La diversité des méthodes et des activités dans l'approche de la lecture et de l'écriture constitue une richesse d'adaptation pédagogique, mais un meilleur repérage des compétences décisives autour desquelles doivent s'organiser les apprentissages reste nécessaire ; il faut aussi identifier les principaux obstacles que les élèves ont à franchir pour apprendre à lire.

PRÉVENIR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Depuis plus de dix ans, l'organisation de l'école en cycles a pour objectif de favoriser la prise en compte des différences entre les élèves. Simultanément, elle impose aux maîtres de chaque cycle un travail en commun d'élaboration d'une programmation pour la durée du cycle. Cela pose un certain nombre de questions pédagogiques auxquelles il n'est pas toujours aisé de répondre.

Les éléments qui suivent identifient des attitudes à tenir, des stratégies pédagogiques à mettre en œuvre au CP pour prendre en compte les élèves tels qu'ils sont et les faire pro-

gresser vers des objectifs identiques pour tous en respectant les besoins divers.

■ S'INTÉRESSER À L'ACTIVITÉ INTELLECTUELLE DES ÉLÈVES ■

Les progrès dans l'apprentissage de la lecture dépendent à la fois de l'enseignement dispensé et du développement de chaque enfant, autrement dit des apprentissages qu'il a déjà réalisés. Il est donc normal d'observer des décalages entre les élèves au début du CP et au fil de l'année, mais l'école doit tout faire pour que ces différences initiales ne se transforment pas en échec pour les moins avancés d'entre eux.

À l'entrée au CP, certains élèves n'ont pas encore effectué toutes les acquisitions nécessaires à la réalisation des tâches de base. Des compétences élémentaires (tableau de la page 291), sur la base desquelles les compétences plus complexes se construisent, doivent être évaluées et, si nécessaire, exercées et consolidées sans attendre. Lors du travail collectif, les difficultés rencontrées par ces élèves sont souvent masquées par la réussite de la grande majorité de leurs camarades. C'est pourquoi il est important que les maîtres consacrent une part de leur temps à les observer lorsqu'ils réalisent individuellement les tâches demandées.

■ PRENDRE EN COMPTE LES DIFFÉRENCES DANS LA CONDUITE DE LA CLASSE ■

Face à ce qu'il est convenu d'appeler l'hétérogénéité de la classe, deux écueils sont à éviter :

- maintenir coûte que coûte un enseignement totalement identique pour tous en proposant des tâches qui submergent certains élèves, car elles excèdent leurs capacités actuelles de traitement et/ou requièrent des connaissances encore incomplètement acquises ;
- attendre passivement un éventuel « effet de maturation », voire organiser une différenciation des activités dans laquelle

les plus faibles seraient trop peu stimulés, en cherchant la réussite au prix d'une baisse des exigences.

Il est nécessaire, au contraire, d'associer les élèves les moins performants à toutes les activités du groupe classe, de continuer à les exposer aux mêmes textes, d'entreprendre avec eux les mêmes apprentissages que pour les autres. Mais, pour viser les mêmes objectifs, le maître doit pouvoir ajuster son intervention aux caractéristiques des élèves. Il dispose pour cela de plusieurs stratégies.

Intervenir avant les temps collectifs

Face aux difficultés, on a coutume de chercher des « remédiations », c'est-à-dire d'intervenir après avoir constaté une situation d'échec, de blocage. Cette modalité d'intervention n'est pas à écarter, mais elle ne saurait être exclusive.

Sans dénaturer les tâches, le maître peut, par une préparation spécifique portant sur ce qui pourrait poser problème, alléger la charge de travail de certains élèves de telle manière qu'ils puissent profiter de la situation collective.

Reprendre ou poursuivre des enseignements engagés précédemment

Dans tous les cas, le maître ne doit pas hésiter à reprendre ou poursuivre certaines activités, même si la programmation de l'enseignement (qui est généralement adaptée au niveau moyen des élèves de la classe) ne les prévoit plus.

Recourir à des tâches déjà connues des élèves, notamment celles de grande section de maternelle, peut être particulièrement intéressant : d'une part, parce que ces tâches ont fait la preuve de leur efficacité pour la plupart des élèves ; d'autre part, parce que les élèves ont déjà eu l'occasion de les traiter, même imparfaitement. Connaissant les consignes et le but de ces activités, ils sont plus à même de s'y repérer et donc de mieux comprendre ce qu'on attend d'eux.

Conduire autrement les activités habituelles

Clarifier l'activité intellectuelle demandée

Des malentendus pédagogiques peuvent parfois s'établir entre maître et élèves sur la nature de l'activité intellectuelle sollicitée par une tâche.

Il importe donc de bien identifier avec les élèves ce sur quoi doit porter la réflexion ou la remémoration.

Mettre en place des stratégies pour aider les élèves à suivre le déroulement des tâches scolaires (leçons, exercices, travaux de groupe...)

- Prendre en compte, en donnant les consignes, le décalage entre le rythme des enfants et celui de l'adulte : les maîtres peuvent sous-estimer le temps nécessaire aux enfants. S'assurer de la compréhension des consignes et ne pas hésiter à reformuler les attentes pendant l'activité. Une courte pause durant laquelle les élèves sont invités à « se redire » la consigne – et à demander des éclaircissements le cas échéant – est très utile avant que chacun ne s'engage dans la tâche.
- Stabiliser le déroulement des tâches : les présenter selon des rituels solidement établis pour laisser le temps aux élèves de devenir experts d'un domaine ou d'une connaissance avant d'en changer, etc. ; la variété des tâches n'est pas en soi un gage de qualité. La régularité, la répétition sont nécessaires pour asseoir des modalités de travail et pour exercer et conforter des savoirs et savoir-faire.
- Encadrer, guider fortement l'activité des élèves :
 - en construisant avec eux une consigne (la reformuler ne suffit pas toujours), en comparant les tâches, en incitant à procéder par analogies,
 - en les incitant systématiquement à décrire les données de la tâche, puis à rechercher et trier les informations pertinentes ;
 - en les habituant à chercher le but de la tâche, à prévoir son résultat (exemple : « à quoi ressemblera le travail une fois terminé ? »),

- en les aidant à organiser leur travail (ordonner les actions, prévoir les modes de réalisation),
 - en les accompagnant dans la réalisation de la tâche, en les aidant à contrôler leur travail pour qu'ils n'en perdent pas le but (« qu'est-ce que tu es en train de faire ? que veux-tu obtenir ? comment sauras-tu si tu y es parvenu ?... »),
 - en les conduisant à identifier et à évaluer ce qu'ils ont appris ou compris de nouveau.
- Réduire momentanément la part d'inconnu :
 - en limitant le nombre d'objectifs d'une même tâche,
 - en aménageant les tâches complexes. Le maître peut proposer des tâches épurées, ciblées autant que faire se peut sur une seule compétence, celle qui fait problème. Il réduit ainsi la part d'inconnu et/ou de difficulté et centre l'attention des élèves sur l'objectif essentiel.
 - Dispenser une aide plus forte aux plus faibles (y compris en collectif).

Plutôt que de refaire à l'identique, même moins vite ou en petit groupe, la tâche échouée, il vaut mieux encadrer plus fortement l'activité de l'élève en le guidant pas à pas, en lui proposant de réessayer des stratégies déjà utilisées avec succès, en lui rappelant des exemples analogues...
 - Prendre le temps d'installer les automatismes (entraîner, répéter...).
- Une réussite ponctuelle n'atteste pas d'une maîtrise assurée. Certains élèves ont besoin d'éprouver, de conforter leurs acquisitions dans nombre d'activités variées pour les stabiliser.

Organiser le groupe classe de manière souple

Le travail du maître sera facilité s'il groupe ponctuellement les élèves qui requièrent une aide particulière afin d'éviter de perdre lui-même en efficacité en se dispersant et en apportant une aide « en pointillé » (individuelle et trop rapide). À certains moments de la journée, la classe de CP peut être conduite comme une classe à cours multiples. Pendant que le maître mène une séance avec les uns, ceux qui sont plus autonomes travaillent seuls. Pour éviter qu'ils ne le sollicitent, le

maître propose aux élèves en autonomie des exercices d'entraînement familiers : matériel, consignes et procédures connus, enjeu repérable.

LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE : ANALYSES ET PISTES DE TRAVAIL

À l'entrée au CP, les élèves ont une histoire et des acquisitions différentes. Tous néanmoins doivent apprendre à lire. C'est pourquoi le maître a besoin de savoir ce qui s'est passé au cours de la grande section de maternelle, quelles activités ont été conduites, quelles acquisitions ont été réalisées, quelles difficultés rencontrées. Au fur et à mesure du travail mené, pour intervenir en temps voulu, il lui faut être en mesure d'identifier les divers savoirs et savoir-faire mis en jeu dans la tâche proposée de façon à pouvoir analyser les difficultés que peuvent rencontrer les élèves.

L'attention portée par le maître au rythme de la classe et des élèves, sa capacité à apprécier quand il faut intervenir sont déterminantes pour la réussite des apprentissages. Cela ne veut pas dire que l'apprentissage de la lecture doive se diluer en attendant que l'élève « mûrisse », mais plutôt qu'il faut savoir où en est chaque enfant pour le stimuler à bon escient et au bon moment, pour l'aider à acquérir telle compétence qui, non disponible, peut bloquer l'apprentissage ou interdire l'appréhension d'une tâche.

Cela demande que l'on sache se poser les questions-clés pour connaître la situation de chaque élève dans son parcours d'apprenti lecteur, dès le début de l'année, mais aussi dans le courant de l'année.

Deux tableaux de synthèse, intitulés *À l'entrée en cours préparatoire* et *Au milieu du cours préparatoire*, présentent ci-après les questions à se poser lors de moments d'évaluation qui viennent scander l'apprentissage, même si la vigilance s'impose tout au long de l'année. Ces questions situent des « points d'alerte » dont l'ensemble ne doit pas être considéré

comme constituant la totalité des compétences qui sont à travailler. Le travail s'organisant dans la durée, des éléments considérés comme points d'alerte au milieu du CP sont abordés dès la grande section, mais il faut s'assurer au début du CP des acquisitions réelles des élèves pour ajuster le cas échéant le programme de travail. De même, d'autres éléments, points d'alerte au début du CE1, sont travaillés tout au long du cours préparatoire. C'est ce qui justifie la présence du troisième tableau de synthèse, *Au début du cours élémentaire première année*, dont le rôle est d'aider les enseignants à définir une progression au cours du cycle.

Les deux premiers tableaux de synthèse renvoient à des fiches techniques. Celles-ci présentent quelques exemples de difficultés rencontrées au cours des activités que les maîtres proposent classiquement à leurs élèves et, en regard des difficultés, des aides possibles, des activités ou des jeux à partager régulièrement avec les enfants pour entraîner, faire comprendre, imprégner.

À L'ENTRÉE DU COURS PRÉPARATOIRE

Comprendre	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge (en sélectionnant une image ou en ordonnant une séquence d'images, en reformulant, en répondant à des questions simples sur les personnages et événements, etc.) ? • L'élève a-t-il une représentation de l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ? • L'élève comprend-il les consignes de la classe, le vocabulaire technique utilisé en classe à propos des textes (début et fin du livre, haut et bas de la page, phrase, mot, lettre, majuscule, point, ligne, etc.) ? Utilise-t-il ces termes à bon escient ? <p style="text-align: right;">(Fiches 1-a et 1-b)</p>
Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève peut-il situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte (montrer tel mot demandé, dire quel est le mot qu'on lui montre) ? • L'élève est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral ? Les met-il en relation ? (Ex. : « di » dans lundi et dimanche.) • L'élève reconnaît-il quelques mots parmi ceux qui ont été beaucoup « fréquentés » antérieurement. (prénoms, mots outils, etc.) <p style="text-align: right;">(Fiches 2-a et 2-b)</p>
Identifier des composantes sonores du langage	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques telles que segmenter, dénombrer, permuter, substituer, etc. ? • L'élève manifeste-t-il, dans des jeux ou exercices, une « sensibilité phonologique » (par exemple, production de rimes ou assonances, détection d'intrus dans une liste de mots qui ont un son en commun, etc.) ? <p style="text-align: right;">(Fiche 3)</p>
Dire, redire, raconter	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève est-il capable de décrire un objet ou une image, de rapporter un événement vécu de manière à être compris d'un tiers qui n'en a pas connaissance ? • L'élève est-il capable de raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les lectures faites en classe par le maître dans les années antérieures ? <p style="text-align: right;">(Fiche 4-a)</p>

AU MILIEU DU COURS PRÉPARATOIRE

Comprendre des textes

- L'élève comprend-il un récit adapté à son âge ou un texte documentaire en relation avec les activités de la classe, textes lus par le maître ? (La compréhension peut être vérifiée par des choix d'images, des dessins ou représentations graphiques, des reformulations, des réponses à des questions, la sélection d'un résumé pertinent, etc.)
- L'élève est-il capable de lire seul et de comprendre un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots qu'il devrait être en mesure de reconnaître ?
- L'élève sait-il choisir les supports de lecture correspondant à ses buts (par exemple, chercher l'écriture d'un mot, une information...) ?

(Fiche 1-c)

Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit

- L'élève reconnaît-il (identification immédiate) les mots du « répertoire » de la classe ?
- L'élève est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau ?
- L'élève est-il capable d'identifier instantanément les mots classés dans les 50 premiers rangs de la liste de fréquence ?

(Fiches 2-b et 2-c)

Identifier des composantes sonores du langage

- L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations sur les phonèmes (identifier les phonèmes successifs d'un mot, les dénombrer, permuter, substituer, etc.) ?
- L'élève est-il capable de distinguer les phonèmes proches ? Exemples : t-d ; p-b ; k-g ; f-v ; s-z ; ch-j ; m-n ; an-on ; etc.

(Fiche 3)

Lire à haute voix

- L'élève peut-il lire à haute voix une phrase au moins ? Commence-t-il à restituer correctement la courbe mélodique ?

(Fiche 4-b)

AU DÉBUT DU COURS ÉLÉMENTAIRE PREMIÈRE ANNÉE

Comprendre des textes	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre un récit ou un texte documentaire adapté (âge, intérêts), lu par un tiers — maître ou média. • Lire seul et comprendre une consigne (une à deux lignes de texte, vocabulaire usuel des consignes). • Lire seul et comprendre un texte dont le maître a déjà parlé. • Sélectionner un support (livre, magazine, etc.) ou un texte en fonction d'un projet personnel ou dans le cadre d'une activité de la classe (par exemple, dans les activités de découverte du monde). • Extraire d'un texte découvert collectivement les informations permettant de répondre à des questions préalablement identifiées. • Juger de la cohérence d'un texte court.
Identifier des mots	<ul style="list-style-type: none"> • Déchiffrer des mots réguliers inconnus (mots un peu longs — trois syllabes par exemple — avec graphèmes complexes — ex. : ien / gn / ill / ...). • Identifier immédiatement : <ul style="list-style-type: none"> – les mots outils les plus fréquents, – les mots usuels des activités de la classe et du vocabulaire acquis dans le cadre d'autres enseignements (date ; nom d'exercices ou d'activités — dictée, copie, poésie, etc. ; noms des nombres et de figures géométriques connus ; vocabulaire mémorisé dans les autres domaines).
Lire à haute voix	<ul style="list-style-type: none"> • Lire un court texte connu (narratif, informatif, poétique) en articulant correctement et avec une intonation appropriée, <ul style="list-style-type: none"> – pour faire partager à d'autres un « plaisir de lecture », – pour donner une explication ou des informations que l'on a recherchées, – etc. • Lire le texte d'une consigne, d'un problème. Lire la réponse donnée à un problème ou toute autre production écrite personnelle dans le cadre d'un échange ou d'une communication en classe. • Relire un court texte (résumé, compte rendu d'activité) construit collectivement. • Tenir sa place dans une lecture dialoguée (texte adapté avec répliques courtes).

■ COMPRENDRE DES HISTOIRES / COMPRENDRE DES TEXTES ■

FICHE 1-A

L'enfant est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par un adulte et adaptée à son âge ?

On peut s'en assurer, suite à la lecture d'un récit, en demandant à l'enfant

- de donner des indications sur ce qu'il a compris (par des dessins, dans des échanges verbaux),
- de ranger des images pour reproduire l'ordre de l'histoire ou de sélectionner une ou des images en relation avec l'histoire dans des séries d'images,
- de repérer des erreurs dans un résumé fait par l'adulte...

Les mêmes activités peuvent s'appuyer sur le visionnement d'un court film ou d'un dessin animé, par exemple.

Si l'enfant rencontre régulièrement des difficultés dans ce genre de situations, on essaiera de déterminer où elles se situent ; deux cas de figure sont à distinguer :

- L'enfant ne sait pas dire de qui ou de quoi parle le texte (on dit qu'il ne sait pas extraire le thème de l'histoire), mais il mémorise des détails.
- Il a des difficultés à repérer les diverses composantes d'un récit ; par exemple :
 - il ne retient que les personnages,
 - il a du mal à identifier les différents personnages,
 - il ne repère et ne distingue pas les différents lieux,
 - il ne distingue pas les différents moments de l'histoire (par exemple, il ne traite que le début ou la fin) ou il a du mal à reconstituer entièrement un récit (il commence bien mais finit mal).

Dans le premier cas, on racontera et on lira beaucoup d'histoires en indiquant à l'avance à l'enfant de quoi ou de qui elles parlent pour l'habituer à ce raisonnement ; on fera ce repérage à propos des dessins animés ou films vus à la télévision. À l'inverse, en évoquant ce que l'on a vu, lu ou écouté, on interrogera pour conduire à faire ce lien : « Dans quel livre, parlait-on d'un loup qui ..., d'une princesse qui ... ? »

Si l'enfant ne parvient pas à le dire lui-même, on lui propose plusieurs courts résumés ou titres pour une histoire et on lui demande de choisir celui qui correspond le mieux, et d'expliquer pourquoi ; on peut aussi lui donner plusieurs titres convenables et un intrus qu'il lui faudra débusquer (et dire pourquoi c'est un intrus).

Dans le second cas,

- par des questions, on peut l'aider à identifier les différents personnages (on attirera son attention sur différentes manières de nommer un même personnage ; exemple : le petit chaperon rouge peut aussi être « la petite fille », « la fillette », « la petite imprudente »), le guider dans le rappel des différentes étapes,
- on peut jouer à reconstituer des récits en images, faire soi-même des erreurs et demander à l'enfant de les repérer et de les corriger, faire expliquer les corrections,
- on guidera la compréhension en scindant la lecture de l'histoire en étapes successives,
- on peut aider à repérer les liens de causalité (pourquoi ... ? comment est-ce dit dans l'histoire ?) et de chronologie (pour la chronologie, les histoires en images sont très intéressantes),
- on peut jouer au vrai/faux.

FICHE 1-B

L'enfant se représente-t-il bien l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ?

L'acte de lire étant silencieux, les enfants ne se représentent pas aisément en quoi il consiste.

Ainsi certains enfants confondent-ils lire et deviner, lire et raconter, lire et réciter : on peut les aider à distinguer ces activités bien avant le CP :

- par exemple, on expliquera que l'on peut raconter l'histoire écrite dans un livre en suivant les images plutôt que le texte ; on jouera sur une même trame à ajouter des détails, à introduire des variantes, etc. On distinguera ces situations de celles

Suite ►

où on lit : alors on dit exactement le texte mot par mot, on suit les lignes, on précise où on en est, on marque la page pour reprendre exactement là où l'on s'est arrêté. Quand on tourne les pages, on peut expliquer pourquoi (le texte est terminé sur cette page ; il s'arrête sur le mot « ... ») ; on pointe dans la page ce qui est lu. On manifeste bien que l'on respecte tous les mots, tous les signes (on peut faire remarquer les points d'interrogation par exemple, les tirets qui signalent les répliques d'un dialogue),

- dès que l'enfant commence à lire, on veillera en cas d'erreur à le ramener au texte pour faire rectifier : même si le sens est globalement respecté, on n'admet aucun écart. Par exemple, en prenant des indices sur une image, un enfant peut dire « Marie joue avec un seau sur la plage » alors qu'il est écrit « Marie joue avec son seau au bord de l'eau » ; on lui fera alors rechercher « un » pour lui faire prendre conscience qu'il est écrit « son », etc.

Dans la vie quotidienne, on peut valoriser et « mettre en scène » toute occasion de recours à la lecture ou à l'écriture pour en marquer l'intérêt :

- on montre ainsi que, par la lecture, on peut apprendre quelque chose de neuf (sur l'actualité ou en matière de connaissances générales : dans les deux cas, on ne va pas vers la même source), on peut régler des désaccords en se référant à un texte, on peut lire pour le plaisir,
- grâce à l'écriture, on se rappelle ce que l'on doit faire (liste des courses) ou un message que l'on doit transmettre (note à côté du téléphone pour penser à dire ...), on informe un tiers (lettre à la maîtresse pour justifier une absence), on manifeste amitié ou tendresse (message pour un anniversaire, pour la fête des Mères), etc.

Associer l'enfant à ces activités banales, c'est l'initier, par la pratique, à une première approche de la culture de l'écrit ; avant même de savoir lire, l'enfant acquiert ainsi une connaissance des pratiques de lecture et d'écriture. Il reconnaît sans leçons artificielles certains supports de lecture et commence à distinguer à quoi ils servent, dans quelles occasions on y a recours : les albums pour connaître une histoire, des documentaires pour trouver des informations, le magazine de télévision pour savoir le programme, le journal pour découvrir des informations sur la vie

dans le monde, une affiche pour savoir où a lieu un spectacle et quand, un emballage pour connaître ce qu'il contient, etc.

La vie quotidienne est une occasion d'expliquer le lien entre un « objet à lire » et les informations que l'on y trouve. C'est la répétition de ces situations qui familiarise l'enfant avec les usages de la lecture et les fonctions de tous les écrits qui l'entourent.

FICHE 1-C

L'enfant est-il capable de lire seul et de comprendre un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots qu'il devrait être en mesure de reconnaître ?

On observera les attitudes, comment l'enfant s'y prend ; on peut aussi l'interroger sur la manière dont il conduit son activité, ce qui est difficile pour lui.

- L'enfant élabore-t-il un sens partiel ou approximatif à partir d'extrapolations sur la base de quelques mots ou d'illustrations ? Se contente-t-il de repérer les mots reconnus sans chercher à construire du sens ?

On guidera sa lecture en l'obligeant à traiter phrase par phrase d'abord, puis paragraphe par paragraphe ; on le questionnera régulièrement pour l'amener à traiter l'information (de qui/de quoi parle-t-on ? que fait ... ? où ... ? avec qui ... ? quand ?).

On fera des synthèses partielles (après deux ou trois phrases) pour l'aider ; puis on lui demandera de les faire lui-même. On l'entraînera à adopter des réflexes de retours en arrière dans la lecture du texte pour vérifier s'il a bien compris.

- L'enfant se concentre-t-il exclusivement sur le déchiffrage ?

On fractionnera la tâche pour :

- l'aider à construire progressivement des blocs de sens (utiliser des outils de masquage : caches, fenêtres ... ou segmenter la phrase avec des barres obliques), les faire mémoriser (on mémorise le sens global, pas le mot à mot) et redire,
- faire prédire une suite possible en cours de lecture (prédire n'est pas deviner : on s'appuie sur des indices).

Suite ►

On lui proposera des phrases ou des textes courts avec des erreurs à débusquer pour rétablir le sens (par exemple, mots erronés qui constituent des anagrammes de mots qui seraient à leur place : « Le chien se cache dans sa chine », « La loupe se promène avec ses poussins »).

■ A-t-il des difficultés à reconnaître les mots ? A-t-il mémorisé les mots censés être connus ? Arrive-t-il à décomposer les mots en syllabes ? A-t-il compris le principe de la combinatoire lui permettant de lire les mots qu'il n'a pas mémorisés ?

Il faut beaucoup travailler sur le mot :

- donner l'habitude de revenir aux listes de mots appris (aux pages du livre et du cahier),
- insister sur la forme orthographique (détail de l'écriture en liaison avec les sons) et non sur l'image globale du mot (ne pas se contenter de quelques indices),
- exercer au découpage de mots en syllabes : produire des syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écrire des syllabes sous la dictée, découper un mot écrit régulier en syllabes (puiser prioritairement dans le stock de mots connus).

■ Ses difficultés surgissent-elles plutôt avec des mots peu chargés en signification (et, le dans, après...) ?

Les mots-outils sont peu perceptibles à l'oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit dans le langage oral) ; on y travaillera à partir de manipulations d'étiquettes, de jeux...

Avec les étiquettes : compléter des phrases à trous, corriger des phrases en remplaçant les étiquettes erronées...

■ Bute-t-il sur des mots avec marques grammaticales (accord du verbe, pluriel des noms...) ?

Dans un premier temps, on signalera systématiquement les marques grammaticales en précisant que les lettres soulignées ou surlignées ne s'entendent pas.

On habituera l'enfant en jouant avec les modifications qu'entraîne le passage du singulier au pluriel, du masculin au féminin ou inversement.

■ ÉTABLIR DES CORRESPONDANCES ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT ■

FICHE 2-A

L'enfant est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral ?

C'est d'abord par la pratique régulière de l'écoute, de la mémorisation et de la diction de comptines et poèmes jouant sur les répétitions, assonances, rimes... (puis de l'invention à la manière de...) que l'on travaille l'affinement de la perception qui permettra d'analyser les mots en sons. Cette capacité est déterminante pour l'apprentissage de la lecture.

Les difficultés peuvent porter sur :

- L'analyse des mots en syllabes.
Dans ce cas, on peut :
 - jouer à faire des décompositions syllabiques des mots (on joue au robot qui hache les mots, on joue en marchant : un pas / une syllabe),
 - développer la mémoire phonologique en faisant répéter des formulettes, des mots inconnus ou inventés, etc.,
 - jouer avec les mots pour les « réduire » (enlever la première ou la dernière syllabe ; dire si ce qui reste est encore un « mot ») ou pour les « allonger » (en mettant une syllabe avant ou après).
- La mise en relation de l'oral et de l'écrit, en particulier quand l'enfant se laisse surtout guider par ce qu'il voit.
Multiplier les recherches d'intrus dans des listes de mots qui ont un fragment écrit commun qui s'entend ou ne s'entend pas de la même façon, ou qui ont une syllabe commune à l'oral qui ne s'écrit pas pareil.

- L'analyse des composantes graphiques d'un mot (lettres, correspondants écrits des syllabes orales).

Pour les lettres, on associe écriture et repérage visuel (forme globale, traits distinctifs) ; on multiplie les exercices dans lesquels il faut repérer une lettre dans divers mots (lettre en position différente).

On peut aider en montrant le découpage en syllabes (couleurs par exemple).

Il est important d'associer lecture et écriture.

Suite ►

- La confusion entre certaines lettres (symétrie horizontale ou verticale).

On fera pratiquer des tris de lettres (les jeux nombreux du commerce peuvent y aider), des repérages (sur étiquettes, titres de journaux, etc.). On rendra l'enfant sensible au changement de sens du mot si on modifie une lettre (ex : boule / doule ; qui/pui).

- L'ordre des lettres dans un mot.

On peut :

- faire détecter des erreurs pour entraîner l'analyse perceptive : on donne des séries de mots presque semblables dans lesquelles il faut éliminer les mots mal écrits ou repérer précisément les fautes dans ces mots mal écrits (ex : mot-modèle : enfant / liste : enfants – enfant – méfait – éléphant – enfant – enfance – fente –) ;
- jouer avec des anagrammes simples : proposer un couple de mots dans lequel l'enfant doit choisir celui qui complète une phrase qu'on lui donne oralement (exemples : poule/loupe ; arbre/barre/ ; caler/lacer ; raide/aider).

FICHE 2-B

L'enfant reconnaît-il des mots familiers, c'est-à-dire ceux qui ont été beaucoup rencontrés antérieurement (prénoms, mots outils, mots chargés affectivement) ? Reconnaît-il des mots du « répertoire » de sa classe ?

La reconnaissance des mots est un point d'appui important pour la lecture, car elle prend moins de temps que le déchiffrage intégral de chaque mot rencontré. La majorité des enfants commence très tôt à mémoriser des mots familiers (maman, papa, le prénom, etc.) ou très fréquents ; d'autres enfants éprouvent de très grandes difficultés et devront construire d'autres stratégies (cas des enfants atteints de troubles du langage).

Les difficultés rencontrées ne susciteront pas le même type de comportements selon que l'on est au tout début du cours préparatoire ou à un moment plus avancé de l'année.

■ Les mots peuvent être reconnus dans certaines circonstances et pas dans d'autres (exemple : Noël est reconnu dans l'expression Papa Noël mais pas tout seul), ou pas du tout.

On s'attachera à ce que l'enfant revienne à des modèles et isole le mot dans l'expression ; on peut l'inciter à le retrouver dans un cahier ou un livre. On peut aussi lui demander de déchiffrer si les composantes du mot ont été travaillées (l'aider à le faire).

■ Les erreurs peuvent être liées à l'écriture : un mot peut être reconnu en caractères d'imprimerie et pas en écriture cursive ou inversement.

Il importe de présenter simultanément un même mot sous des codes variés (écriture cursive, imprimerie ; le traitement de texte permet aujourd'hui de reproduire des séries de mots dans des polices diverses).

On peut faire apparier des étiquettes mots (inventer des jeux sur le modèle des dominos ou du Mémory).

■ L'enfant peut peiner à fixer la forme orthographique du mot, c'est-à-dire les lettres successives qui composent le mot.

On doit solliciter de manière régulière la mémoire en faisant apprendre par cœur l'écriture des mots outils, en associant écriture et lecture, en pratiquant régulièrement l'épellation (on peut faire rappeler un mot simplement par l'épellation) ; régulièrement on fait de petites « révisions ».

On peut jouer à compléter des mots : plutôt que de demander d'écrire toujours les mots entiers, on peut aussi donner des mots à trous que l'enfant complétera sous la dictée (exemple : bon- — [bonjour], —tée [dictée], é—ture [écriture]).

■ L'enfant peut aussi effectuer des confusions :

– si elles affectent des mots proches (par exemple : le/la – Marie/Marine – petit/partit), on développera la discrimination visuelle avec des gammes d'exercices-jeux (entourer, dans une liste, des mots identiques à un modèle ; entourer un mot court dans un mot long comme par exemple : « jour » dans journal / aujourd'hui / bonjour). On développera aussi des techniques de comparaison de mots ; il importe de faire identifier et dire ce qui est pareil et ce qui n'est pas pareil (le dire avec le nom exact des lettres),

– si les difficultés surgissent plutôt avec des « petits mots » (peu chargés en signification : ex. : le, une, dans...), on veillera à les

Suite ►

fixer par leur forme et par leur usage (repérage avec des expressions usitées) ; on fera repérer les petits mots dans des textes ou supports divers (emballages, journaux, magazines, livres, etc.). Dans des textes connus, on demandera de réinsérer les petits mots préalablement effacés.

FICHE 2-C

L'enfant est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau ?

On appelle « mot régulier » un mot dans lequel les phonèmes sont écrits de la manière la plus simple possible (exemples : caravane – machine – punir - ; contre-exemples : monsieur – femme).

Face à des difficultés, on se demandera :

- si l'enfant peut segmenter le mot en syllabes, les syllabes en unités plus fines, s'il sait reconnaître les unités sur lesquelles il a travaillé.

On aidera à la segmentation par diverses techniques : cache qui dévoile les syllabes progressivement, encadrement ou séparation des syllabes, mise en parallèle avec des mots connus pour suggérer les analogies (exemple : pour déchiffre « manteau », on lui proposera de s'aider avec « maman » et « gâteau » si ces deux mots sont connus).

On travaillera sur des paires ou des séries de mots pour des difficultés particulières, notamment pour déterminer la « frontière » entre syllabes avec les lettres M ou N à l'intérieur d'un mot (exemples : maman/manège/manie/ — bonjour/bonnet/bocal/...).

On proposera des reconstitutions de mots avec des étiquettes syllabes (en associant ou non des images).

- s'il a mémorisé les règles de correspondance graphème-phonème, les variantes graphiques correspondant à un même phonème.

On l'habitue à s'appuyer sur des mots-référents (le [an] de maman ; le [f] de éléphant...).

On jouera à l'oral sur des fusions de syllabes en mots, des fusions de phonèmes en syllabes, et inversement sur la suppression de syllabes ou de phonèmes, la permutation. Il faut faire acquérir de l'habileté dans ces manipulations.

On lui fera rechercher (dans des albums, par exemple) et classer des mots pour lesquels il peut y avoir des ambiguïtés (exemple : mots où l'on voit « an »).

■ s'il est capable de prendre appui sur les mots familiers.

On l'habitue à retrouver des mots ou morceaux de mots, à l'oral puis à l'écrit, dans des mots nouveaux (ex. : aujourd'hui / on peut retrouver « au » et « jour »).

On peut le faire jouer :

- avec les mots (les raccourcir, permuter des syllabes) en découpant les étiquettes pour concrétiser les manipulations,
- à « faire des chaînes » sur la base de la substitution d'une syllabe ou d'un son (exemples : balle/sale/sac/bac/bouc/boule/coule/coupe/...).

■ s'il est capable de tirer parti d'un contexte (le sens de la phrase ou du texte, une illustration...) pour identifier un mot nouveau.

En cas de « blocage » sur un mot, on fait pratiquer une interrogation sur le mot qui pourrait convenir compte tenu du sens global, de l'environnement du mot, et, systématiquement, on fait rechercher la validation en prenant appui sur ce que l'on voit (l'écriture est-elle compatible avec la forme orale du mot ?).

Exemple avec la phrase : « Quand il fait nuit ou quand il fait sombre, on utilise l'électricité. »

Problème avec « électricité » : on interroge l'enfant : qu'est-ce qu'on peut utiliser ?

S'il dit « la lumière », le recours au texte montrera qu'il n'y a pas « la », ni « lu ».

S'il dit « l'éclairage », le recours au texte montrera que le mot inconnu commence avec l'é – mais que la suite n'est pas compatible avec éclairage (on ne trouve pas la syllabe « ra » par exemple).

Suite ►

■ IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE ■

FICHE 3

L'enfant est-il capable de réaliser diverses manipulations sur les phonèmes ?

Avant de distinguer des sons, l'enfant doit prendre conscience du fait que les mots sont constitués de syllabes (qu'il appelle des morceaux parfois) ; la première approche est presque physique et musicale et peut se faire en jouant : par exemple, on scande les syllabes d'un mot en frappant, on marche en posant un pied pour une syllabe, on dépose autant de jetons que de syllabes que l'on détache en énonçant une phrase (les comptines se prêtent à ces jeux).

Si l'enfant a des problèmes, on s'assurera qu'il entend bien, qu'il prononce bien.

Plus tard, on peut jouer à détecter une syllabe dans un énoncé : est-ce que l'on entend « to » par exemple dans la phrase « j'ai entendu une moto qui faisait beaucoup de bruit » ; « j'ai joué aux dominos ».

■ L'enfant fait-il la différence entre phonème et syllabe ? Perçoit-il la succession des phonèmes dans un mot ?

On doit travailler régulièrement sur les mots, leur découpage en syllabes puis en phonèmes ; on aide l'enfant en matérialisant de manière différente syllabes et phonèmes (par exemple, un rectangle pour la syllabe et des points pour le codage du nombre de phonèmes).

Exemple : chocolat :

•	•	•	•
---	---	---	---

 écraser :

•	•••	••
---	-----	----

De manière inverse, on lui demandera de trouver des mots (dans une série donnée, dans le vocabulaire connu) qui correspondent à un « schéma » particulier (avec le code ci-dessus par exemple, ou en indiquant : « un mot de deux syllabes qui ont chacune deux sons »).

Pour jouer sur les sons, on choisit avec l'enfant un mot qui lui plaît bien, on le dit normalement, puis on l'articule en tirant sur les phonèmes (« les mots élastiques »).

On recherche une syllabe commune à plusieurs mots (donnés oralement ou suggérés par des images), un phonème commun. On peut réaliser diverses manipulations sur les phonèmes :

dénombrer les phonèmes d'un mot, identifier les phonèmes successifs d'un mot, faire des substitutions à l'intérieur d'un mot pour former un autre mot.

■ Confond-il des phonèmes proches ? Prononce-t-il correctement (en particulier les syllabes où s'articulent plusieurs consonnes) ?

Attention : l'articulation peut être imprécise et le discours de l'enfant rester compréhensible ; les difficultés de prononciation peuvent ainsi passer quasiment inaperçues dans le langage courant.

Il faut prendre le temps de dire, de redire en articulant très nettement, et faire répéter de manière ludique en jouant à parler lentement, vite, fort, etc.

On peut proposer des jeux de loto sonores (avec baladeurs et cartes à images), utiliser des comptines qui mobilisent abondamment les sons pour lesquels il y a des difficultés.

■ Rencontre-t-il des difficultés spécifiques avec les sons consonnes ?

NB : les consonnes dites occlusives (b/p ; t/de ; qu/gu) sont les plus difficiles à « entendre ».

On peut jouer avec des « mots tordus » pour les faire corriger : c'est le sens qui conduit à rétablir la bonne forme orale. Divers albums de littérature de jeunesse sont de bons supports pour cette activité.

■ DIRE, RACONTER – LIRE À HAUTE VOIX ■

FICHE 4-A

L'enfant est-il capable de décrire un objet ou une image, de rapporter un événement vécu de manière à être compris par un tiers qui n'en a pas connaissance ?

Dans les deux situations (décrire ou raconter), l'enfant peut avoir des difficultés analogues :

■ Il se centre sur des détails quand il décrit ou quand il raconte ; il a de l'événement vécu une vision partielle et trop anecdotique.

On peut jouer aux devinettes : faire deviner un objet en le décrivant après s'être mis d'accord sur des catégories de caractéris-

Suite ►

tiques (visuelles, tactiles, auditives...), trouver des images à partir d'indices verbaux.

On habituera l'élève à relater ses activités en tenant compte de la chronologie.

Pour concentrer la réflexion sur « l'idée générale », on travaillera sur les titres : faire donner un titre à un texte lu, faire choisir parmi plusieurs titres celui qui convient au texte lu.

■ Il a du mal à mobiliser le vocabulaire adéquat (mots imprécis ou passe-partout).

Le lexique s'acquiert en situation : on « travaille » le lexique des couleurs, des formes, des positions relatives dans la vie de tous les jours.

Après la lecture d'un album, on peut récapituler des mots nouveaux, faire rappeler le sens.

À partir des lectures, dans des activités diverses, on fait constituer des « familles » (les mots de la musique ; la famille de « nourriture »).

■ Il est complet, mais son propos est désordonné.

On aura recours à l'image, au dessin, à la photo, à la vidéo pour l'aider à structurer le récit de l'événement (images séquentielles).

■ Il n'utilise pas, ou pas à bon escient, les mots d'articulation du point de vue spatial, temporel et logique (au-dessus, entre, à droite de, ensuite, après, parce que, alors...).

On travaillera l'utilisation de ces termes en situation dans les diverses activités (prendre l'habitude d'expliquer, de mettre en évidence les relations de cause à conséquence) ou dans des jeux (Jacques a dit / histoires en images).

FICHE 4-B

L'enfant peut-il lire à haute voix une phrase au moins ?

Précaution essentielle : on ne demande pas la lecture à haute voix d'une phrase ou d'un texte inconnu(e).

Les difficultés peuvent être de nature très variable :

- L'enfant a du mal à mobiliser ce qu'il a appris : il ne reconnaît plus des mots, il ne sait pas déchiffrer.

On a évoqué ces difficultés dans des fiches précédentes.

- Il bute sur des mots qui ont des marques grammaticales (par exemple, -ent des verbes).

Avant la lecture à haute voix, on travaillera sur la segmentation des mots (utilisation des couleurs pour les différentes syllabes, repérage des lettres qui ne se prononcent pas).

- Il bute sur les mots qui n'appartiennent pas à son vocabulaire.

Il faut expliquer préalablement le texte à lire en insistant sur le lexique et faire répéter les mots « nouveaux » pour l'enfant (pour qu'il les ait bien « en bouche »).

- Enfin, il peut lire correctement (sans « accrocher », sans erreur, à un rythme satisfaisant) mais ne pas parvenir à restituer la prosodie (« il ne met pas le ton », dit-on alors). Plusieurs explications sont possibles : le sens n'est pas compris ou bien la timidité, la pudeur limitent l'expression – c'est alors encore plus vrai et plus net devant toute la classe.

Pour aider, on proposera des textes ou des phrases à lire qui facilitent une lecture expressive (dialogues, par exemple). Avant la lecture à haute voix, on travaillera avec l'enfant sur la segmentation de la phrase à lire en groupes de souffle en fonction du sens et de la ponctuation.

On lira soi-même les phrases et on demandera une imitation ; on peut jouer sur certaines formes d'expression (dire doucement, avec colère, avec surprise, etc.).

Mais il importe aussi de lire régulièrement à haute voix de courts textes, de manière expressive sans exagération ; cette imprégnation est d'une grande importance.

Suite ►

LA LITTÉRATURE AU CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS

[EXTRAIT DU DOCUMENT D'APPLICATION]

UNE CULTURE LITTÉRAIRE POUR LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose une mémoire des textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures. Bref, qu'il s'agisse de comprendre, d'expliquer ou d'interpréter, le véritable lecteur vient sans cesse puiser dans les matériaux riches et diversifiés qu'il a structurés dans sa mémoire et qui sont, à proprement parler, sa culture.

Si l'on souhaite que les élèves du collège puissent adopter un premier regard réflexif sur ce qu'ils lisent, il est nécessaire que, dès l'école primaire, ils aient constitué un capital de lecture sans lequel l'explication resterait un exercice formel et stérile. Depuis deux siècles, la littérature adressée aux enfants (ou que les jeunes lecteurs ont reconnue pour leur), qu'elle soit ou ne soit pas « de jeunesse », est riche de chefs-d'œuvre. Elle s'est constituée comme un univers où les thèmes, les personnages, les situations, les images ne cessent de se répondre. Combien de fois le thème du mensonge a-t-il été exploré par un auteur, ou celui de la peur au moment de s'endormir ? Combien de jouets ont-ils voulu devenir des êtres humains ? Combien de fois le loup a-t-il été cruel, le renard malin ? Ce monde imaginaire, qui vient compléter le monde réel et permet de mieux le comprendre, ne s'ouvre ni ne se clôt avec un texte, ni même avec l'œuvre d'un auteur. Pour qui veut devenir lecteur, il s'explore comme un continent dont il faut retrouver les routes et les pay-

sages familiers, ne serait-ce que pour mieux s'étonner devant ceux qui échappent aux attentes.

La littérature adressée à l'enfance fait en quelque sorte la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir. En demandant aux enseignants du cycle 3 de choisir les œuvres qu'ils feront lire à leurs élèves parmi les titres d'une large bibliographie, on vise à ne pas restreindre leurs possibilités de construire un trajet de lecture à la fois ambitieux et adapté. Ce trajet doit être varié et permettre la rencontre des différents genres littéraires et éditoriaux habituellement adressés aux enfants (albums, bandes dessinées, contes, poésie, romans et récits illustrés, théâtre). En guidant leurs choix par une liste nationale d'œuvres de référence, on vise aussi à faire de la culture scolaire une culture partagée. Il importe en effet que tous les élèves aient eu la chance, dans leur scolarité, de rencontrer des œuvres qui soient ce socle de références que personne ne peut ignorer. Ce qui importe, d'une manière générale, est que l'enfant ait des contacts nombreux et fréquents avec ces textes (c'est-à-dire qu'il apprenne à y retourner). Lire deux ou trois livres par an en classe est insuffisant. Cela conduit à renvoyer vers la famille la formation du lecteur véritable (et qui le restera) dont on sait que, à la fin de sa scolarité primaire, il peut lire sans fatigue un livre par semaine. Certes, face aux sollicitations de toute nature dont l'enfant est aujourd'hui l'objet, sinon le consommateur, c'est là un combat audacieux. Qui, sinon l'école, est susceptible de le mener ?

MISE EN ŒUVRE PÉDAGOGIQUE DES SÉQUENCES DE LITTÉRATURE AU CYCLE 3

Il importe avant tout de parcourir les œuvres en un temps raisonnable. En effet, au-delà d'une semaine, déjà, la mémoire de l'enfant et sa patience sont mises à rude épreuve. On peut donc considérer qu'un module de littérature ne devrait pas durer plus de quinze jours, mais qu'il peut, en revanche, se concentrer sur une séance unique limitée à une demi-matinée.

■ LA LECTURE DES ŒUVRES ■

La lecture débouchant sur une compréhension assurée du texte est l'objectif premier. À l'école primaire, il ne s'agit en aucune façon de proposer aux élèves une initiation à la lecture littéraire qui passerait par une explication formelle des processus narratifs ou stylistiques. Celle-ci met en jeu une relation au langage trop complexe pour la majorité des enfants de cet âge. À l'école primaire, la littérature est simplement considérée comme un ensemble de textes, dont la qualité littéraire ne fait aucun doute et que l'on s'approprie en les lisant. Cette lecture doit être suffisamment approfondie pour que l'élève garde la mémoire de ce qu'il a lu et puisse en faire une référence de ses lectures ultérieures.

Le maître dispose de quatre instruments pour parcourir le texte : la lecture qu'il peut lui-même en faire à haute voix, la lecture silencieuse des élèves, le résumé partiel qu'il élabore et qu'il peut dire ou donner à lire en lecture silencieuse, la lecture à voix haute des élèves. Il peut aussi, évidemment, raconter un livre, en particulier lorsqu'il s'agit de montrer les liens qui existent avec celui que l'on est en train de lire. On essaiera d'éviter de recourir à la lecture préparée hors de la classe, car, d'une part, elle est très diversement effectuée par les élèves, et, d'autre part, le programme de lecture personnelle hors de la classe est déjà suffisamment copieux.

C'est en articulant avec pertinence les quatre modalités de lecture que l'on avance dans le texte. Il appartient au maître de préparer avec soin ce cheminement dans l'œuvre en prenant garde de réserver à **sa propre lecture à haute voix** les passages clés et les passages complexes. En effet, un enfant de cycle 3 n'est pas encore un lecteur expert et il ne peut traiter de manière autonome les aspects les plus complexes du texte. Il a, en particulier, besoin d'un soutien du maître pour soulager sa mémoire dès que l'information devient trop abondante ou encore lorsque la structure des phrases devient trop inhabituelle. La voix du maître, parce qu'elle découpe l'énoncé et le structure par une intonation adéquate, facilite évidemment la compréhension. Une lecture à haute voix est un acte difficile,

même pour un adulte lecteur expert. Elle implique une appropriation précise du texte (et donc un travail d'explication préalable qui fait partie de la préparation) qui débouche sur des choix d'interprétation. La lecture à haute voix des élèves n'est pas, à ce stade, une lecture interprétative (voir, plus loin : « De la lecture à la mise en voix des textes »). Elle doit simplement permettre une bonne compréhension du texte par l'auditoire.

La qualité de la lecture silencieuse est la conséquence des enseignements reçus, l'absence d'interaction entre le maître et l'élève interdisant toute amélioration des compétences. L'utilisation de la lecture silencieuse, qui reste judicieuse, risque de laisser un certain nombre d'élèves en dehors de l'activité et suppose donc une organisation différenciée. La part qui lui est réservée dépend évidemment de la vitesse de lecture acquise par les élèves. En définitive, les lectures silencieuses doivent porter sur des parties du texte ayant une forte unité et qui, le plus souvent, viennent répondre à une attente qui a pu être explicitée auparavant.

■ ASSURER LA COMPRÉHENSION ■

La principale difficulté réside dans le travail de compréhension. On ne peut couper le flux de la lecture (qu'elle soit entendue ou faite par le lecteur lui-même) pour expliquer un mot ou une forme syntaxique complexe. Et, cependant, on ne peut laisser les élèves dans l'incompréhension ou dans une compréhension approximative et inexacte du texte.

En fait, c'est dans le rythme s'instaurant entre lectures et discussions que se constitue la compréhension d'un texte long et complexe qui, sans cesse, rattache ce qui a été lu à ce qui va l'être. L'une des manières les plus efficaces est de progresser dans le texte en demandant aux enfants de rappeler ce qui vient d'être lu et d'imaginer ce qui pourrait suivre. Les phases de rappel permettent de contrôler les passages oubliés (en général, ils n'ont pas été compris), de vérifier les passages déformés (les élèves en ont fait des interprétations hasardeuses). Tout oubli et toute erreur de compréhension doivent être repris grâce à une discussion collective dans laquelle l'enseignant joue un rôle

décisif, dans la mesure où il accepte ou refuse les propositions des élèves. Il doit être attentif au fait que si, dans certains cas, c'est la langue qui peut faire obstacle, dans d'autres cas, ce sont simplement les représentations mentales qui font défaut, parce que ce qui est relaté n'appartient pas à l'expérience réelle ou imaginaire des élèves.

Les moments d'anticipation sont tout aussi décisifs. Ils permettent aux élèves de prendre conscience de leurs savoirs implicites des formes littéraires, de les rendre plus assurés. Les merveilleuses premières pages de *La Sirène* de Ray Bradbury (*La Sorcière d'avril* et autres nouvelles), par exemple, offrent l'occasion d'une longue suspension de l'imagination, qui ouvre tous les possibles des grands thèmes de la mythologie marine. Il appartient au maître de susciter l'invention, mais aussi de refuser ce qui ne peut convenir et d'amener les élèves à prendre conscience des contradictions, des erreurs contre la vraisemblance, des contraintes liées au genre, etc. On peut, par exemple, imaginer la lecture d'une nouvelle sous la forme d'un jeu d'anticipations successives : on donne le titre et on laisse imaginer les scénarios possibles, puis on fait lire (ou on lit à haute voix) la mise en place de l'histoire (personnages, lieu et temps, démarrage de l'intrigue) et on laisse à nouveau anticiper les suites possibles. Une nouvelle lecture permet d'éliminer les fausses pistes et de construire une nouvelle anticipation, etc.

À la fin, il importe de retourner au texte en continu de manière à ce que les élèves l'inscrivent dans leur mémoire.

■ LIRE ET INTERPRÉTER L'IMAGE ■

De nombreux livres de la liste nationale proposent des illustrations aux côtés des textes, d'autres (les bandes dessinées) sont des récits en images. C'est l'ensemble texte/images qui, le plus souvent, doit être compris et interprété. On pourra, à cet égard, s'inspirer du travail qui se fait traditionnellement sur l'album à l'école maternelle, c'est-à-dire à un âge où l'enfant ne sait pas encore lire.

Il convient de découvrir les relations de l'image et du texte en prenant conscience des diverses modalités de cette relation dans

la construction du sens de l'œuvre : effets de redondance, complémentarité, juxtaposition, récits parallèles, divergence, etc.

Comme chaque fois que l'on travaille les images — dont on sait combien elles saturent l'univers quotidien de l'enfant —, il ne faut jamais manquer de donner aux élèves la possibilité d'un regard critique sur les propositions faites par l'éditeur qui, dans certains cas, peuvent avoir des effets négatifs sur le développement de l'imaginaire.

■ LES ŒUVRES EN DÉBAT : APPROCHE DE L'INTERPRÉTATION DES TEXTES ■

L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques, et de remettre en cause des préjugés. Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification. Le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit (la signification d'une œuvre n'est pas intangible).

Le recours à l'œuvre reste le critère du travail d'interprétation. Il est absolument nécessaire que l'élève prenne conscience que toutes les interprétations ne sont pas possibles et que certaines peuvent entrer en contradiction avec le contenu même du texte. L'interprétation, surtout avec de jeunes enfants, permet de revenir sur les sentiments qui ont accompagné la réception de l'œuvre. Elle engage un débat sur les valeurs esthétiques ou morales mises en jeu par l'œuvre. On ne dira jamais assez qu'il n'appartient pas à l'éducateur de renvoyer dos à dos toutes les positions qui s'expriment dans une œuvre. Toutes les actions, toutes les attitudes, tous les jugements, toutes les manières de dire ou d'écrire ne se valent pas. C'est précisément parce que la littérature peut explorer de multiples possibles qu'il appartient aux lecteurs d'exercer leur jugement à l'égard de ces possibles.

L'enseignant est là pour accompagner les lecteurs débutants dans cette interrogation essentielle. La littérature de jeunesse n'a jamais manqué de mettre en jeu les grandes valeurs, de montrer comment les choix qui président aux conduites humaines sont difficiles, et comment un être de papier (comme un être de chair) n'est jamais à l'abri des contradictions ou des conflits de valeurs qui guettent chacune de ses décisions. Si l'occasion s'en présente, une discussion avec un auteur, un illustrateur, un éditeur, un critique, un bibliothécaire, est évidemment le moyen de donner une solennité toute particulière à ces débats.

DES ŒUVRES À METTRE EN RÉSEAU : LA PROGRAMMATION DES LECTURES

Les élèves de cycle 3 construisent et élargissent leur culture. Les nouvelles lectures proposées conduisent au rapprochement du texte et de l'image avec d'autres textes, d'autres œuvres, littéraires ou relevant des arts visuels. Chaque lecture est le lieu de réinvestissement de lectures anciennes et le tremplin pour de nouvelles lectures. Ainsi s'établissent des résonances, des liens, propices à des mises en réseau, à la constitution de constellations... Apprendre à lire les textes littéraires suppose de mettre en relation des expériences personnelles des textes et du monde, de les organiser en systèmes, de percevoir leur dimension historique.

Avec les enfants les plus jeunes, ce sont certainement les personnages qui, lorsque leur consistance est forte, constituent l'une des trames les plus visibles des œuvres. Retrouver ceux qui, à la suite d'Alice, ouvrent les portes du merveilleux ou du nonsens, ceux qui, derrière Pinocchio, se demandent ce qu'est l'humain, ce sont autant de manières de voyager d'une œuvre à l'autre... On sait que les contes traditionnels, déjà rencontrés aux cycles 1 et 2, constituent des matrices fortes de la littérature contemporaine : le Petit Chaperon rouge ne cesse de réapparaître, quelquefois sous les atours les plus inattendus. On peut ainsi retrouver l'enfant malin dans la tradition du Petit Poucet,

l'enfant malheureux dans celle de la Petite Marchande d'allumettes, etc. Ces mises en réseau engendrent investigations et interrogations qui favorisent une nouvelle réception des œuvres, de nouvelles interprétations, car celles-ci restent ouvertes. Qu'on songe, par exemple, aux personnages de tous ces enfants de papier qui retrouvent dans leurs relations à l'animal des liens étranges et insoupçonnés avec un monde originel, oublié des adultes. Cela va du Moogly de Rudyard Kipling au garçon qui fixe le vieux loup borgne dans *L'Œil du loup* de Pennac, sans oublier le petit Ben d'Eckert (*La Rencontre*).

Les œuvres sélectionnées dans la liste nationale jouent de leur proximité ou de leur divergence face à des stéréotypes caractéristiques des différents genres. Pour saisir les rapprochements, apprécier les similitudes, les variations, les prolongements, les jeux d'imitation, les détournements, l'offre proposée par la liste nationale donne leur place aux textes de référence (les « classiques ») comme aux textes qui s'en font l'écho ou s'inscrivent dans la rupture avec ce patrimoine. Le parcours de lecture doit permettre de construire les échos entre les œuvres lues et, quelquefois, entre celles-ci et les autres œuvres d'art rencontrées par ailleurs (peinture, photographie, musique, architecture, élément du patrimoine, etc.), enfin, entre celles-ci et les connaissances construites en histoire, en géographie, en sciences... Cela suppose une véritable programmation et un respect du rythme des séquences et de leur durée afin que les rendez-vous avec d'autres œuvres ou des connaissances complémentaires ne soient pas décalés. Rappelons une fois encore que toutes les indications techniques données ci-dessus sont à l'intention des enseignants et non des élèves. Elles doivent guider leurs choix. Elles ne sont pas des notions à enseigner. La lecture des textes littéraires de l'école primaire doit rester une activité de lecture, attentive et intelligente certes, mais dans laquelle la réflexion ne débouche jamais sur la construction de catégories d'analyse qui, à cet âge, ne pourraient être que des approximations erronées. La programmation des lectures successives est donc décisive. Elle doit s'inscrire dans la durée du cycle et non de l'année, et suppose par conséquent une décision du conseil de cycle.

L'enseignement de la littérature à l'école primaire suppose que les enseignants se dotent d'une solide culture des œuvres destinées à la jeunesse, qu'elles relèvent du patrimoine ou de la création contemporaine. C'est cette culture qui leur permet de choisir parmi les œuvres proposées dans la liste nationale celles qui conviennent à leurs élèves (ce sont toujours celles qui vont les conduire à s'ouvrir à d'autres univers que le leur, mais ce sont aussi celles qui créeront les conditions efficaces d'une transition vers ces nouveaux mondes). C'est cette même culture qui permet que la mise en réseau ne se limite pas à un « programme » de lectures et soit véritablement cette exploration, que l'on doit à chaque enfant, de l'univers de la littérature. Rappelons que, dans cette programmation, l'enseignant vise à maintenir un équilibre entre les différents genres (poésie, nouvelles et romans, théâtre, contes, albums, bandes dessinées), et entre classiques et œuvres contemporaines. Si les deux tiers de ses choix doivent s'inscrire dans la liste nationale afin que, véritablement, la culture littéraire qui se constitue tout au long du cycle 3 soit une culture partagée, l'enseignant reste libre d'introduire un tiers d'œuvres extérieures à cette liste, pourvu qu'il soit assuré de la valeur littéraire du texte, mais aussi de la qualité des illustrations et de l'édition.

DE LA LECTURE À LA MISE EN VOIX DES TEXTES (LECTURES À HAUTE VOIX, RÉCITATIONS, MISES EN SCÈNE)

La lecture à haute voix s'inscrit, à côté de la classique récitation d'un poème ou d'une saynète, dans l'ensemble des activités d'expression qui viennent soutenir et, souvent, conclure le travail effectué sur une œuvre littéraire. La lecture à haute voix peut porter sur un passage qui a particulièrement retenu l'attention des élèves (par exemple, en sollicitant fortement leur émotion, ou encore en créant une surprise, etc.). Certains textes se prêtent particulièrement à des lectures orales. L'élève peut être placé en situation de les mettre en voix ou d'apprécier comment d'autres lecteurs parviennent à faire

goûter leur rythme, leurs sonorités, les images, les univers poétiques, etc. La classe peut lire à haute voix un texte choisi, entreprendre sa diction, l'écouter, le réécouter, le mettre en scène, procéder à des enregistrements...

Ces lectures contribuent fortement à la mise en mémoire des textes. Lorsque le texte a particulièrement retenu l'attention des élèves et que sa qualité formelle est évidente, il peut être appris par cœur et devenir un des éléments du répertoire de la classe. À cet égard, il serait intéressant de construire cette mise en mémoire des textes dans une gradation qui va de la lecture cursive à la lecture interprétée (et donc déjà en partie mémorisée), et se termine par la lecture récitée (et donc apprise par cœur). Le passage d'un niveau à l'autre dépend d'une décision prise en commun en fonction de l'intérêt des textes rencontrés.

Les poèmes ont une place à part dans ces activités. Toutefois, il ne faudrait en aucun cas réduire la lecture de la poésie au moment de récitation. Les poèmes se lisent (ou s'écoutent) comme la prose ou le théâtre. Ils supposent le même travail de compréhension et conduisent aux mêmes débats interprétatifs. Si certains peuvent être isolés de leur contexte, nombreux sont ceux qui sont fortement ancrés dans le recueil où ils ont été insérés. Il est décisif de faire découvrir aux élèves que les œuvres poétiques sont des livres comme les autres et supposent donc aussi un parcours éventuellement linéaire et cursif. Dire un poème doit devenir un plaisir pour tous les élèves. La lecture d'œuvres théâtrales doit évidemment déboucher sur leur mise en voix, puis sur l'inscription dans l'espace de la diction du texte. Les activités théâtrales font partie des projets de partenariat de l'école et peuvent utilement s'appuyer sur l'expérience de professionnels.

DE LA LECTURE DES ŒUVRES LITTÉRAIRES À L'ÉCRITURE

Le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire. Les compétences d'écriture sont en grande partie dépendantes de l'accumulation des lectures. Chez la plupart des enfants

(comme d'ailleurs chez les adultes), cette relation reste implicite. Il est certainement utile de l'expliciter et de montrer comment, y compris dans la littérature, tout travail d'écriture vient s'appuyer sur le réseau des lectures antérieures.

Dès lors, écrire en relation aux œuvres lues devient, à proprement parler, l'activité d'écriture principale du champ disciplinaire « littérature ». Tous les genres rencontrés peuvent faire l'objet d'un travail d'écriture : la nouvelle, les différents genres romanesques, la poésie, le théâtre, le conte, etc. Il ne s'agit pas de les travailler abstraitement, mais de s'appuyer sur un texte lu pour entrer en écriture. On peut amorcer le travail en se contentant de faire modifier un aspect du texte lu (le lieu, le temps, un personnage, un épisode, etc.).

Le retour à la lecture permet de comprendre comment fonctionnent les textes, sans jamais entrer dans le vocabulaire technique des spécialistes ni construire des abstractions qui, à cet âge, seraient des obstacles plus que des aides à l'écriture. C'est au moment où il écrit que l'enfant peut comprendre comment fonctionnent les systèmes énonciatifs des œuvres qu'il a lues : quelle est la place du narrateur ? Quels sont les points de vue défendus dans le texte, dans l'image, et dans leurs relations ? C'est encore en écrivant que l'élève prend la mesure du rôle et de la place qui sont attribués aux lecteurs dans les œuvres. Retournant aux œuvres, il voit que, selon les choix énonciatifs faits, il peut laisser au lecteur une place plus ou moins définie : spectateur, acteur par procuration, complice... Les œuvres choisies dans la liste nationale permettent d'apprécier les effets du traitement particulier du temps. Le lecteur apprend à interpréter l'écart entre le déroulement chronologique des événements (les faits) et le temps du récit (la narration) qui joue des changements de rythme, des variations sur les durées, des retours en arrière, des accélérations, des omissions... Il en est de même pour le traitement des lieux, car l'élève peut explorer dans le texte et dans l'image différents espaces que lui proposent les œuvres et découvrir, à l'occasion, leurs valeurs symboliques. Ainsi est-il amené à questionner le rapport au réel qui se noue dans le temps et dans l'espace littéraires.

LES LECTURES PERSONNELLES

L'objectif poursuivi n'est pas seulement de conduire l'élève à lire, accompagné de son enseignant et de ses camarades, en situation de classe. Il est tout aussi décisif qu'il devienne un lecteur autonome et passionné, et que l'exercice de la lecture personnelle soit pour lui familier. À cet égard, l'enseignant a la responsabilité de conduire tous ses élèves à la lecture personnelle. Cela suppose déjà qu'il existe dans l'école un système de prêt à domicile des livres ou, à tout le moins, d'échange de livres entre les élèves. L'appui sur la bibliothèque de quartier, sur le bibliobus, peut être ici décisif. Il ne suffit pas de mettre les enfants en présence de livres, il faut encore les aider à effectuer les bons choix. Cela suppose un suivi attentif des prêts : les parcours de lecture sont ici encore plus importants. Passer d'un livre à l'autre est difficile. Il appartient au maître de montrer comment on peut suivre un thème (ou, au contraire, jouer sur le contraste), retrouver un auteur ou un personnage, en découvrir un qu'on ne connaissait pas, explorer un genre...

Cela suppose de la part des enseignants de connaître parfaitement les titres qu'ils suggèrent et, donc, de fréquenter eux-mêmes assidûment la bibliothèque qu'ils offrent à leurs élèves. On évitera de faire rédiger des « fiches de lecture ». En revanche, on peut suggérer aux élèves qui le souhaitent de tenir un « carnet de lecture » où ils notent les livres lus et inscrivent leurs remarques personnelles, un court passage qui a retenu leur attention, etc. Ces « carnets » relèvent évidemment du privé et ne doivent faire l'objet d'aucune exploitation collective. Des séances de présentation (clubs de lecture) aux camarades de la classe des ouvrages que l'on a aimés et dont on souhaiterait pouvoir parler avec d'autres lecteurs sont utiles. Elles peuvent être des occasions fortes d'animer la BCD.

LISTE DE RÉFÉRENCE DES ŒUVRES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE POUR LE CYCLE 3 – RÉVISION 2004

La liste, dont les titres seront régulièrement renouvelés, doit permettre aux enseignants du cycle des approfondissements de faire découvrir chaque année à leurs élèves :

- deux classiques de l'enfance,
 - huit œuvres contemporaines de littérature de jeunesse,
- en choisissant un ouvrage au moins dans chacune des six catégories qui constituent la base d'organisation de la liste (albums, bandes dessinées, contes, poésie, romans et récits illustrés, théâtre).

Compte tenu de l'importance attachée aux activités de mise en voix et mise en scène des textes, on veillera tout particulièrement à la place de la poésie et du théâtre.

Les enseignants pourront choisir librement quelques ouvrages en dehors de cette liste de référence sous réserve de respecter des critères de qualité et l'équilibre entre les genres. Mais pour que l'esprit défini par les programmes soit préservé, c'est-à-dire que la lecture littéraire contribue vraiment à la construction d'une culture partagée, ce sont environ les deux tiers des ouvrages lus chaque année qui devront être choisis dans la liste des références communes.

ALBUMS

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
Angeli, May	Dis-moi	Sorbier	2-3
Barbeau, Philippe	Le type : pages arrachées au journal intime de Philippe Barbeau	Atelier du poisson soluble	3
Belli, Gioconda	L'atelier des papillons	Être	2
Bernard, Frédéric	La reine des fourmis a disparu	Albin Michel jeunesse	1
Bolliger, Max	Renard et renard	La joie de lire	2
Browne, Anthony	Une histoire à quatre voix	Kaléidoscope	2
Brun-Cosme, Nadine	Entre fleuve et canal	Points de suspension	3
Buchholz, Quint	Le collectionneur d'instant	Milan	3
Claverie, Jean	Little Lou	Gallimard jeunesse	1
Clément, Frédéric	Magasin zinzin, pour fêtes et anniversaires : aux merveilles d'Alys	Albin Michel jeunesse	2-3
Clément, Jean-Baptiste	Le Temps des cerises	L'école des loisirs	3
Cox, Paul	Les aventures d'Archibald le Koala : "L'histoire du livre à taches"	Albin Michel jeunesse	1
Crowther, Kitty	Moi et rien	L'école des loisirs	2

* Les titres en bleu apparaissent déjà sur la liste de 2002.

** Pour les titres du patrimoine et les classiques de l'enfance, l'édition n'est pas spécifiée ; elle est à choisir dans la production éditoriale proposant une version du texte original de l'auteur, accessible à la jeunesse.

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
Dayre, Valérie	L'ogresse en pleurs	Milan	3
Dedieu, Thierry	Yakouba	Seuil jeunesse	1
Douzou, Olivier	Les petits bonshommes sur le carreau	Éditions du Rouergue	1
Edy-Légrand, Édouard Léon Louis	Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur	Circonflexe	2
Elzbieta	Le petit navigateur illustré	L'école des loisirs	1-3
Erlbruch, Wolf	Remue-ménage chez madame K	Milan	1
Fastier, Yann	Savoir vivre	Mijade	1
Ferri, Michèle	Le nuage immobile	Sarbacane	3
Floc'h, Arnaud	Les trois petits cochons	Soleil	2
Franek, Claire	Qui est au bout du fil ?	Édition du Rouergue	1 - 3
Fromental, Jean-Luc	Le Cochon à l'oreille coupée	Seuil jeunesse	3
Godard, Axel	Maman D'lo	Albin Michel jeunesse	1
Graves, Robert	Le grand livre vert	Gallimard jeunesse	2
Heidelberg, Nikolaus	Que font les petits garçons ?	Seuil jeunesse	2
Hirsch, Florence	Je cherche les clés du paradis	L'école des loisirs	2
Johansen, Hanna	La poule qui voulait pondre des œufs en or	La joie de lire	1
Légaut, Charlotte	Ré-création	Éditions du Rouergue	3
Lemant Albert	Lettres des Isles Girafines	Seuil jeunesse	2 - 3
Lemieux, Michèle	Nuit d'orage	Seuil jeunesse	3
Lenain, Thierry	Demain les fleurs	Nathan jeunesse	2
Lewis, Patrick	L'auberge de nulle part	Gallimard jeunesse	3
Martingay, Claude	Le mendiant	La joie de lire	2
Meddaugh, Susan	Le loup, mon œil !	Autrement jeunesse	2
Mounier, Fabienne	Histoire du petit tabouret	L'école des loisirs	1
Nimier, Marie	Charivari à Cot-cot city	Albin Michel jeunesse	3
Noguès, Jean-Côme	Le génie du pousse-pousse	Milan	1
Nottet, Pascal	La princesse de neige	L'école des loisirs	2
Pef	Zappe la guerre	Rue du monde	2
Peignot, J	Au pied de la lettre	Des lires	2
Pommaux, Yvan	L'île du Monstril	L'école des loisirs	1
Poncelet, Béatrice	Chez Elle ou chez Elle	Seuil jeunesse	3
Ponti, Claude	Ma vallée	L'école des loisirs	1 - 2
Rapaport, Gilles	Grand-père	Circonflexe	3
Rasmus, Jean	Le paysan qui rêvait de bateaux	Gründ	1
Richter, Jutta	Un soir près d'un lac tranquille	La joie de lire	2
Rodari, Gianni	Scoop	Rue du monde	2
Scott, Thomas	Rendez-vous n'importe où	Thierry Magnier	2

☐ Œuvres patrimoniales. ☐ Œuvres classiques.

* Les titres en bleu apparaissent déjà sur la liste de 2002.

** Pour les titres du patrimoine et les classiques de l'enfance, l'édition n'est pas toujours spécifiée ; elle est à choisir dans la production éditoriale proposant une version du texte original de l'auteur, accessible à la jeunesse.

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
Serres, Alain	Première année sur la terre	Rue du monde	1-2
Sis, Peter	Les trois clés d'or de Prague	Grasset jeunesse	3
Skarmeta, Antonio	La rédaction	Syros jeunesse	3
Stark, Ulf	Tu sais siffler, Johanna ?	Casterman	2
Steiner, Jörg	L'île aux lapins	Mijade	1
Stone, Bernard	Touchez pas au roquefort !	Gallimard jeunesse	1
Thompson, Colin	Le livre disparu	Circonflexe	3
Tournier, Michel	 Pierrot ou les secrets de la nuit	Gallimard jeunesse	1-2
Ungerer, Tomi	Otto : autobiographie d'un ours en peluche	L'école des loisirs	2
Van Allsburg, Chris	Jumanji	L'école des loisirs	2
Waechter, Friedrich-Karl	Le loup rouge	L'école des loisirs	1-2
Wiesner, David	Les trois cochons	Circonflexe	2

BANDES DESSINÉES

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
Bailly, Maty - Lapiere, Denis	Ludo, "Tranche de quartier" (volume 1)	Dupuis	1
Baudoin, Edmond	Piero	Seuil jeunesse	3
Briggs, Raymond	Ethel et Ernest	Grasset jeunesse	3
Bush, Wilhelm	 Max et Moritz	L'école des loisirs	3
Chauvel, Alfred	Octave et le cachalot	Delcourt	2
Christin, Pierre	Valérian : Bienvenue sur Alflool	Dargaud	3
Clarke - Gilson, François	Mélusine, "Sortilèges" (vol. 1)	Dupuis	1
Coudray, Philippe	L'ours Barnabé, "La nuit porte conseil"	Mango jeunesse	1
De Brab	Sac à puces, "Super maman"	Dupuis	1
Durieux	Oscar, "Le roi des bobards" (volume 4)	Dupuis	1
Franquin	Spirou et Fantasio, "Le nid des Marsupilamis"	Dupuis	2
Fred	Philémon, "Le Naufragé du A" (vol. 2)	Dargaud	3
Groot, Bob de - Turck	Clifton, "Ce cher Wilkinson" (vol. 1)	Le Lombard	2
Hermann	Nic, "Hé, Nic, tu rêves ?"	Sémic	2
Leloup, Roger	Yoko Tsuno, "le trio de l'étrange"	Dupuis	2
Loyer, Jean-Luc	Victor, "Victor le voleur de lutins" (vol. 1)	Delcourt	1
McCay, Winsor	 L'intégrale de Little Nemo in Slumberland (vol. III) 1908-1910	Zenda	2

 Œuvres patrimoniales.  Œuvres classiques.

* Les titres en bleu apparaissent déjà sur la liste de 2002.

** Pour les titres du patrimoine et les classiques de l'enfance, l'édition n'est pas toujours spécifiée ; elle est à choisir dans la production éditoriale proposant une version du texte original de l'auteur, accessible à la jeunesse.

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
Omond, Éric - Chivard, Yoann	Toto l'ornithorynque, "Toto l'ornithorynque et l'arbre magique" (vol. 1)	Delcourt	1
Pinchon	Bécassine, "Bécassine pendant la grande guerre"	Gautier Languereau	2
Prado, Miguelanxo	Pierre et le loup	Casterman	2
Rosinski, Van Hamme	Western	Le Lombard	3
Salma Sergio	Nathalie, "Mon premier tour du monde"	Casterman	1
St Ogan Alain	Zig, Puce et Alfred	Glénat	1
Trondheim, Lewis - Garcia, Sergio	Les trois chemins	Delcourt	2 - 3
Vehlmann & Gwen	Samedi et Dimanche, "Le paradis des cailloux"	Dargaud	2
Zullo Germano	Le génie de la boîte de raviolis	La joie de lire	1

CONTES ET FABLES

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
	Sindbad le marin		3
	Ali Baba et les quarante voleurs		2
	Le joueur de flûte de Hamelin		2
Afanassiev, Alexandre	Contes russes d'Afanassiev : l'oiseau de feu	L'école des loisirs	2
Andersen, Hans Christian	Le petit soldat de plomb La petite sirène La Petite fille aux allumettes		1 3 2
Beck, Béatrix	L'île dans une bassine d'eau et autres contes choisis	L'école des loisirs	3
Bloch, Muriel	Le poil de la moustache du tigre	Albin Michel jeunesse	2
Bottet, Béatrice	Fille de la tempête	Casterman	3
Calvino, Italo	Romarine	Pocket jeunesse	3
Chamoiseau, Patrick	Le commandeur d'une pluie suivi de L'accra de la richesse	Gallimard jeunesse	3
D'Aulnoy Madame	L'oiseau bleu		3
Esope	Les Fables		2 à 3
Fauliot, Pascal	L'épopée du Roi Singe	Casterman	3
Grénier, Christian	Le tyran le luthier et le temps	Atelier du poisson soluble	3
Grimm, Jacob - Grimm, Wilhelm	Dame Hiver Le pêcheur et sa femme L'Oiseau d'Ourdi	Didier jeunesse Grasset jeunesse	1 2 1

Œuvres patrimoniales. Œuvres classiques.

* Les titres en bleu apparaissent déjà sur la liste de 2002.

** Pour les titres du patrimoine et les classiques de l'enfance, l'édition n'est pas toujours spécifiée ; elle est à choisir dans la production éditoriale proposant une version du texte original de l'auteur, accessible à la jeunesse.

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
Gripari, Pierre	☑ Contes de la folie Méricourt (inclus "La sorcière et le commissaire" sélection 2002)	Grasset jeunesse	1
Hoffmann, E.T.A.	☒ Casse-noisette		3
Ibn al-Muqaffa, Abd Allah	☒ Kalila et Dimna : fables choisies	Ipoméé-Albin Michel	2
Jaffé, Nina	☒ Debout sur un pied	L'école des loisirs	3
Kesteloot, Lilyan	☒ Soundiata : l'enfant-lion	Casterman	3
Khémir, Nacer	☒ Le chant des génies	Actes Sud junior	1
La Fontaine, Jean de	☒ Fables		3
Leprince de Beaumont, Jeanne-Marie	☒ La Belle et la Bête		3
Maunoury, Jean-Louis	☑ Nasr Eddin Hodja, un drôle d'idiot	Motus	3
Ndiaye, Marie	☒ La diablesse et son enfant	L'école des loisirs	2
Pasquet, Jean-Marc	☒ Contes inuit de la banquise	D'Orbestier	3
Perrault, Charles	☒ Contes (inclus Cendrillon et Barbe-bleue sélection 2002)		2
Quiroga, Horatio	☒ Contes de la forêt vierge	Seuil jeunesse	1
Tanaka, Béatrice	☒ La montagne aux trois questions	Albin Michel jeunesse	1
Toussaint, Frédéric	☒ Le Noël des Hortillons	Actes sud	2
Yourcenar, Marguerite	☒ Comment Wang-fo fut sauvé	Gallimard jeunesse	2 – 3

POÉSIE

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
Bashô	☒ Cent onze Haïku	Verdier	1
Biga, Daniel	☒ Capitaine des myrtilles	Le Dé bleu	3
Bongiraud, Jean-Michel	☒ Les mots du manœuvre	L'Épi de seigle	1 à 2
Bory, Jean-François	☒ Le Cagibi de MM. Fust et Gutenberg	L'école des loisirs	3
Boudet, Alain	☒ Le rire des cascades	Motus	2
Butor, Michel	☑ Vergers d'enfance	Lo País	1
Cazals, Thierry	☒ Le petit cul tout blanc du lièvre	Motus	1
Char, René	☑ Le René Char	Mango jeunesse	3
Cornière, François de	☒ Pour un peu	Le Dé bleu	1
De la Selle, Aurélie	☒ Sans la miette d'un son	Tarabuste	3
Desnos, Robert	☒ Œuvres pour enfants (Chantefleurs, Chantefables, le parterre d'Hyacinthe)	Gründ	2
Dubost, Jean-Pascal	☒ C'est corbeau	Cheyne	1
Dumortier, David	☒ Ces gens qui sont des arbres	Cheyne	1-2
Éluard, Paul	☑ Liberté	Flammarion	3

☑ Œuvres patrimoniales. ☒ Œuvres classiques.

* Les titres en bleu apparaissent déjà sur la liste de 2002.

** Pour les titres du patrimoine et les classiques de l'enfance, l'édition n'est pas toujours précisée ; elle est à choisir dans la production éditoriale proposant une version du texte original de l'auteur, accessible à la jeunesse.

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
Guillevic, Eugène	📖 Eugène Guillevic, un poète	Gallimard jeunesse	2
Henry, Jean-Marie	Tour de Terre en poésie : anthologie multilingue de poèmes du monde	Rue du monde	1
	Le tireur de langue : anthologie de poèmes insolites, étonnants ou carrément drôles	Rue du monde	1
Hugo, Victor	📖 Choix de poèmes		2
Jean, Georges (choix de)	Nouveau trésor de la poésie pour enfants	Le Cherche-midi	2
Joquel, Patrick	Perché sur ton planisphère	Lo País	1
Lambersy, Werner	Écrit sur une écaille de carpe	L'Amourier	???
Latrille, Sylvie	Sur le chemin des merles	L'Épi de seigle	3
Le Gouic, Gérard	Poème de l'île et du sel	Arvor	3
Obaldia, René de	📖 Moi, j'irai dans la lune	Grasset jeunesse	1
Prévert, Jacques	📖 Étranges étrangers et autres poèmes	Gallimard jeunesse	2
Queneau, Raymond	📖 Raymond Queneau, un poète	Gallimard jeunesse	2
Renard, Jules	📖 Le sourire de Jules	Alternatives	1
Rochedy, André	Ma maison, c'est la nuit	Cheyne	2
Rossetti, Christina	📖 Marché Gobelins	MeMo	3
Roubaud, Jacques	📖 Les Animaux de tout le monde	Seghers	2
Roubaud, Jacques (choix de)	📖 128 poèmes composés en langue française de Guillaume Apollinaire à 1968	Gallimard jeunesse	1 - 3
Sacré, James	Anacoluthères	Tarabuste	1
Siméon, Jean-Pierre	Un homme sans manteau	Cheyne	2
Suel, Lucien	Visions d'un jardin ordinaire : poèmes et photographies	Marais du livre	1
Supervielle, Jules	📖 Le lac endormi et autres poèmes	Gallimard jeunesse	2
Tardieu, Jean	📖 Jean Tardieu : un poète	Gallimard jeunesse	2 à 3
Verlaine, Paul	📖 Choix de poèmes	Milan	1

ROMANS ET RÉCITS ILLUSTRÉS

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
	📖 Le roman de Renart		3
Alcott May, Louisa	📖 Les quatre filles du Dr March	Hachette jeunesse	3
Arkin, Alan	📖 Moi, un lemming	Flammarion-Père Castor	3
Aymé, Marcel	📖 Le problème	Gallimard jeunesse	1
Baum, Frank Lyman	📖 Le magicien d'Oz		2

📖 Œuvres patrimoniales. 📖 Œuvres classiques.

* Les titres en bleu apparaissent déjà sur la liste de 2002.

** Pour les titres du patrimoine et les classiques de l'enfance, l'édition n'est pas toujours spécifiée ; elle est à choisir dans la production éditoriale proposant une version du texte original de l'auteur, accessible à la jeunesse.

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
Beaude, Pierre-Marie	Jérémy Cheval	Gallimard jeunesse	2
Begag, Azouz	Un train pour chez nous	Thierry Magnier	2
Belfiore, Robert	La petite joueuse d'échecs	Mango jeunesse	3
Ben Kemoun, Hubert	Terriblement vert !	Nathan jeunesse	1
Bergame, Ferdinand	Voyages en plusieurs régions du monde	Soleil	3
Berna, Pierre	 Le cheval sans tête	Hachette – Rouge et Or	3
Blanc, Jean-Noël	Chat perdu	Gallimard jeunesse	1
Boileau, Pierre - Narcejac, Thomas	 La villa d'en face	Bayard jeunesse	2
Boisset, Éric	Le grimoire d'Arkandias	Magnard jeunesse	3
Bourgeyx, Claude	Le fil à retordre	Nathan jeunesse	2
Bradbury, Ray	 La sorcière d'avril et autres nouvelles	Actes Sud junior	3
Brisou-Pellen, Évelyne	Deux graines de cacao	Hachette jeunesse	3
Burgess, Melvin	Une promesse pour May	Gallimard jeunesse	3
Burnett Hodgson, Frances	 Petite princesse	Gallimard jeunesse	3
Caban, Géva	Je t'écris, j'écris	Gallimard jeunesse	1
Capote, Truman	 L'invité d'un jour suivi de Miriam	Gallimard jeunesse	3
Carroll, Lewis	 Les aventures d'Alice au pays des merveilles		3
Causse, Rolande	Rouge braise	Gallimard jeunesse	3
Chabas, Jean-François	Trèfle d'or	Casterman	3
Chauveau, Léopold	 Les deux font la paire	La joie de lire	2
Clavel, Bernard	 L'arbre qui chante		1
Cohen-Scali, Sarah	La Puce détective rusé	Casterman	1
Collodi, Carlo	 Les aventures de Pinocchio		2
Condé, Maryse	Rêves amers	Bayard jeunesse	2
Couture Amélie	La grève de la vie	Actes sud junior	3
Curwood, James Oliver	 Le grizzly		3
Dahl, Roald	 Fantastique Maître Renard	Gallimard jeunesse	2
Daudet Alphonse	 La chèvre de Monsieur Seguin		1-2
David François	Une petite flamme dans la nuit	Bayard jeunesse	3
Delerm, Philippe	C'est bien	Milan	2
Delval, Marie-Hélène	Les chats	Bayard jeunesse	3
Desarthe, Agnès	Comment j'ai changé ma vie	L'école des loisirs	2
Desplechin, Marie	Verte	L'école des loisirs	2
Dieuwaide, Sophie	Œdipe schlac ! schlac !	Casterman	3
Donner, Chris	Le Cheval qui sourit	L'école des loisirs	1
Drozd, Irina	Un tueur à ma porte	Bayard jeunesse	3
Eckert, Allan Wesley	La rencontre : l'histoire véridique de Ben MacDonald	Hachette jeunesse	3

 Œuvres patrimoniales.  Œuvres classiques.

* Les titres en bleu apparaissaient déjà sur la liste de 2002.

** Pour les titres du patrimoine et les classiques de l'enfance, l'édition n'est pas toujours spécifiée ; elle est à choisir dans la production éditoriale proposant une version du texte original de l'auteur, accessible à la jeunesse.

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
Errera, Eglal	Les premiers jours	Actes sud junior	2
Escudié, René	Le cavalier irlandais	Michalon	3
Ferdjouxh, Malika	Minuit-Cinq	L'école des loisirs	1
Fine, Anne	Journal d'un chat assassin	L'école des loisirs	1
Fleischman, Sid	Le Souffre-douleur	L'école des loisirs	1
Friot, Bernard	Histoires pressées	Milan	2
Gandolfi, Silvana	Un chat dans l'œil	L'école des loisirs	3
Garnier, Pascal	Dico dingo	Nathan jeunesse	1
Genevois, Maurice	📖 La chèvre aux loups	Gautier-Languereau	2
Gerber, Alain	Le roi du jazz	Bayard jeunesse	3
Giono, Jean	📖 L'Homme qui plantait des arbres	Gallimard jeunesse	3
Gutman, Claude	Les nougats	Pocket jeunesse	1
Hanno	Sur le bout des doigts	Thierry Magnier	1
Härtling, Peter	Oma, ma grand-mère à moi	Pocket jeunesse	3
Haugaard, Kay	La petite fille au kimono rouge	Hachette jeunesse	2
Holher, Franz	Docteur parking	La joie de lire	2
Horowitz, Anthony	Le diable et son valet	Hachette jeunesse	3
Ibbotson, Eva	Reine du fleuve	Albin Michel jeunesse	2
Irish, William	📖 Une incroyable histoire	Syros jeunesse	2
Karr, Kathleen	La longue marche des dindes	L'école des loisirs	3
Kastner, Erich	📖 Émile et les détectives	Hachette jeunesse	3
King-Smith, Dick	Longue vie aux dodos	Gallimard jeunesse	1 - 2
Kipling, Rudyard	📖 Histoires comme ça (inclus "Le chat qui s'en allait tout seul" et "Comment le chameau eut sa bosse" sélection 2002)		2
Klotz, Claude	Drôle de samedi soir !	Hachette jeunesse	2
Kockere, Geert de	Tête à tête : 15 petites histoires pas comme les autres	Milan	2 - 3
Lagerlöf, Selma	📖 Le merveilleux voyage de Nils Holgerson à travers la Suède	Flammarion	2
Le Clézio, J.M.G.	Voyage au pays des arbres	Gallimard jeunesse	2
Lindgren, Astrid	📖 Fifi Brindacier	Hachette jeunesse	1
Lively, Penelope	Le fantôme de Thomas Kempe	Gallimard jeunesse	3
London, Jack	📖 Construire un feu	Actes sud junior	3
Luciani, Jean-Luc	Le jour où j'ai raté le bus	Rageot	1
Manes, Stéphen	Comment devenir parfait en trois jours	Rageot	1
Mc Ewan, Ian	Le rêveur	Gallimard jeunesse	3
Molla, Jean	Cyber@ la sorcière du net	Lito	3
Montardre, Hélène	Terminus Grand Large	Pocket jeunesse	3
Morgenstern, Susie	Joker	L'école des loisirs	1 - 2

📖 Œuvres patrimoniales. 📖 Œuvres classiques.

* Les titres en bleu apparaissent déjà sur la liste de 2002.

** Pour les titres du patrimoine et les classiques de l'enfance, l'édition n'est pas toujours spécifiée ; elle est à choisir dans la production éditoriale proposant une version du texte original de l'auteur, accessible à la jeunesse.

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
Morpurgo, Michael	Le secret de grand-père	Gallimard jeunesse	2
Mourlevat, Jean-Claude	L'enfant océan	Pocket jeunesse	3
Murail, Marie-Aude	Le Hollandais sans peine	L'école des loisirs	2
Nesbit, Edith	 Une drôle de fée	Gallimard jeunesse	3
Norris, Andrew	Une navette bien spéciale	Pocket jeunesse	2
Nöstlinger, Christine	Le même en conserve	Hachette	2
Oppel, Jean-Hugues	Ippon	Syros jeunesse	3
Oster, Christian	L'abominable histoire de la poule	L'école des loisirs	2 - 3
Pennac, Daniel	 L'œuf du loup	Nathan jeunesse	2
Pernusch, Sandrine	Mon je-me-parle	Casterman	1
Petit, Xavier-Laurent	Le monde d'en haut	Casterman	2
Pietri, Annie	Les orangers de Versailles	Bayard jeunesse	2 - 3
Piumini, Roberto	La Verluissette	Hachette jeunesse	3
Place, François	Les derniers géants	Casterman	3
Pullman, Philip	J'étais un rat !	Gallimard jeunesse	3
Radström, Niklas	Robert	Casterman	3
Reuter, Bjarne	Oscar, à la vie, à la mort	Hachette jeunesse	2
Roger, Marie-Sabine	À la vie, à la...	Nathan jeunesse	3
Roy, Claude	La maison qui s'envole	Gallimard jeunesse	1
Saint-Exupéry, Antoine de	 Le petit prince	Gallimard jeunesse	1 - 3
Schädlich, Hans Joachim	Le coupeur de mots	Flammarion-Père Castor	1
Ségur, Comtesse de	 Un bon petit diable		3
Selden George	Un grillon dans le métro	Gallimard jeunesse	2
Sepulveda, Luis	 Histoire de la mouette et du chat qui lui apprit à voler	Seuil jeunesse	3
Seyvos, Florence	Pochée	L'école des loisirs	2
Sfar, Joann	Monsieur Crocodile a beaucoup faim	Bréal	1
Shipton, Paul	Tirez pas sur le scarabée	Hachette jeunesse	3
Smadja, Brigitte	Le cabanon de l'oncle Jo	L'école des loisirs	2
Thiès, Paul	Je suis amoureux d'un tigre	Syros jeunesse	1
Tillage, Léon Walter	Léon	L'école des loisirs	3
Tolkien, J. R. R.	 Le fermier Gilles de Ham	Gallimard jeunesse	1
Tourgueniev, Ivan	 La petite caille	Calligram	1
Traver, Pamela Lyndon	 Mary Poppins	Hachette jeunesse	1 - 2
Twain, Marc	 Mort ou vivant	Calligram	3
Valckx, Catherine	L'incroyable Zanzibar	L'école des loisirs	1
Viera, José Luandino	Histoire de la poule et de l'œuf	L'école des loisirs	1
Villard, Marc	Les doigts rouges	Syros jeunesse	2
Vivier, Colette	 La maison des petits bonheurs	Casterman	3

 Œuvres patrimoniales.  Œuvres classiques.

* Les titres en bleu apparaissent déjà sur la liste de 2002.

** Pour les titres du patrimoine et les classiques de l'enfance, l'édition n'est pas toujours spécifiée ; elle est à choisir dans la production éditoriale proposant une version du texte original de l'auteur, accessible à la jeunesse.

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
Zarcate Catherine	Le prince des apparences	Bayard jeunesse	3
Zola, Émile	 Le paradis des chats	Calligram	3

THÉÂTRE

Auteurs	Titres*	Éditeurs**	Niveau de difficulté de lecture
	 Farces et fabliaux du Moyen Âge		3
	 La farce de Maître Pathelin	L'école des loisirs	3
Anne, Catherine	Petit	L'école des loisirs	3
Castan, Bruno	Belle des eaux	Théâtrales jeunesse	2
Danis, Daniel	Le pont de pierre et la peau d'images	L'école des loisirs	3
Demarcy, Richard	Les Deux bossus suivi de Voyages d'hiver, Le Secret	Actes Sud-papiers	3
Dorin, Philippe	Villa Esseling monde	La Fontaine	3
Gonzalez, José-Luis	 Le marchand de coups de bâton	Seuil jeunesse	2
Grumberg, Jean-Claude	Le petit violon : théâtre	Actes Sud – Heyoka jeunesse	3
Heurté, Yves	L'horloger de l'aube	Syros jeunesse	3
Jouanneau, Joël - Le Pavec, Marie-Claire	Mamie Ouate en Papoâsie : comédie insulaire	Actes Sud – Heyoka jeunesse	3
Kenny, Mike	Pierres de gué	Actes Sud – Heyoka jeunesse	2
Lebeau, Suzanne	Salvador : l'enfant la montagne et la mangue	Théâtrales jeunesse	3
Madani, Ahmed	Il faut tuer Sammy	L'école des loisirs	2
Milovanoff, Jean-Pierre	Les sifflets de M. Babouch	Actes sud - Heyoka jeunesse	1
Nordmann, Jean-Gabriel	Le long voyage du pingouin vers la jungle	La Fontaine	1
Papin, Nathalie	Mange-moi	L'école des loisirs	3
Paquet, Dominique	Son parfum d'avalanche	Théâtrales jeunesse	1
Py, Olivier	La jeune fille, le diable et le moulin	L'école des loisirs	2
Rebotier, Jacques	Trois jours de la queue d'un dragon	Actes Sud	1
Richard, Dominique	Le journal de grosse patate	Théâtrales jeunesse	3
Serres, Karin	Colza	L'école des loisirs	2

 Œuvres patrimoniales.  Œuvres classiques.

* Les titres en bleu apparaissent déjà sur la liste de 2002.

** Pour les titres du patrimoine et les classiques de l'enfance, l'édition n'est pas toujours spécifiée ; elle est à choisir dans la production éditoriale proposant une version du texte original de l'auteur, accessible à la jeunesse.

ÉVÉNEMENTS, DATES, PERSONNAGES, VOCABULAIRE ET DOCUMENTS CORRESPONDANT AU PROGRAMME D'HISTOIRE DU CYCLE 3

(extrait du document d'application)

NB : les événements (avec leur date) et les personnages indiqués en gras doivent être connus de tous les élèves à la fin de l'école primaire.

La Préhistoire

Repères chronologiques

– 600000 Le feu.

À partir du neuvième millénaire avant notre ère, débuts de l'agriculture et de l'élevage au Proche-Orient.

Vocabulaire de base

Archéologie, fouille, biface, fossile, nomade, sédentaire.

Sources et documents à utiliser

Gravures, dessins, peintures de l'art pariétal, traces d'habitat.

L'Antiquité

Repères chronologiques

Vers – 600 Création de Massalia (Marseille) par des Grecs venus d'Asie Mineure.

– 509 Début de la République romaine.

Vers – 450 Les Celtes, venus d'Europe centrale, s'installent en Gaule.

– 52 **Vercingétorix est battu par Jules César (Alésia), conquête de la Gaule par les Romains.**

– 6 ou – 4 **Naissance de Jésus-Christ, qui meurt autour de 30.**

70 Destruction du temple juif de Jérusalem par les Romains, à la suite d'une révolte : il ne reste que le mur des Lamentations.

476 **Fin de l'Empire romain d'Occident.**

Personnages et groupes significatifs

Jules César, Vercingétorix, artisans gaulois et gallo-romains.

Vocabulaire de base

Empire, démocratie, cité, ville, villa, amphithéâtre, théâtre, arène, thermes, aqueduc, temple, polythéisme, monothéisme, judaïsme, christianisme.

Sources et documents à utiliser

Quelques extraits de la Bible, de la *Guerre des Gaules* de Jules César, quelques récits mythologiques en liaison avec la littérature, racontés par le maître. Un monument, une voie romaine, une mosaïque, une poterie (en liaison avec les arts visuels).

Le Moyen Âge (476-1492)**Repères chronologiques**

- 496 (?) Conversion de Clovis au christianisme.
 622 Hégire, début du calendrier musulman : Mohammed (Mahomet en écriture occidentale) quitte La Mecque pour Médine.
 800 **Charlemagne est sacré empereur à Rome. Sa capitale est Aix-la-Chapelle.**
 987 **Début de la dynastie capétienne** qui gouverne notre pays sans interruption jusqu'en 1789.
 1099 Prise de Jérusalem, première croisade.
 1453 Prise de Constantinople par les Turcs, fin de l'Empire romain d'Orient (byzantin).
 1455 **Premier livre imprimé par Gutenberg à Mayence.**

Personnages et groupes significatifs

Clovis, **Charlemagne**, Louis IX (Saint Louis), **Jeanne d'Arc**, Marco Polo. **Les chevaliers, les paysans, les pèlerins.**

Vocabulaire à retenir

Royauté, seigneur, église, abbaye, cathédrale, pèlerin, chrétienté, croisade, islam, mosquée.

Sources et documents à utiliser

Un château, une ville médiévale, une cathédrale ou une abbaye, une mosquée ou un palais arabe. Un itinéraire de pèlerinage (Saint-Jacques-de-Compostelle). L'écriture : de la calligraphie au livre imprimé.

Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815)**Repères chronologiques**

- 1492 **Le Génois Christophe Colomb découvre les Amériques pour le compte de la royauté espagnole.** Juifs et musulmans sont expulsés d'Espagne.

- 1543** Le Polonais Copernic affirme que la Terre tourne autour du Soleil.
- 1598 Henri IV met fin aux guerres de Religion en accordant aux protestants l'Édit de Nantes qui tolère leur présence en France à côté des catholiques.
- 1605 L'Espagnol Cervantès écrit *Don Quichotte*.
- 1661** Début du règne personnel de Louis XIV.
- 1688 La « glorieuse révolution » anglaise garantit des libertés individuelles et limite l'influence du pouvoir royal contrôlé par le Parlement.
- 1751 Premier volume de l'Encyclopédie.
- 1763 Mise au point de la machine à vapeur par l'Anglais James Watt.
- 1776 Déclaration d'indépendance des États-Unis.
- 1789** Début de la Révolution française : Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.
- 1792 1^{re} République.
- 1795 Adoption du système métrique.
- 1804 Napoléon sacré empereur à Notre-Dame de Paris. Code civil.
- 1815** Chute de Napoléon.

Personnages et groupes significatifs

Léonard de Vinci, Rabelais, Shakespeare, François I^{er}, Henri IV, La Fontaine, Molière, Louis XIV, Vauban, Voltaire, Bach, Mozart, Washington, Condorcet, Napoléon. Les esclaves d'une plantation, les femmes de la Révolution.

Vocabulaire à retenir

Renaissance, monarchie absolue, privilège, encyclopédie, cahiers de doléances, révolution, émigré, département, constitution.

Sources et documents

Récits de voyages. Planches de l'Encyclopédie. Extraits de la Déclaration d'indépendance américaine. Extraits de cahiers de doléances. *La Marseillaise*. Tableaux d'histoire du xvii^e, du xviii^e siècle et de la période napoléonienne.

xix^e siècle (1815-1914)

Repères chronologiques

- 1825 Ouverture de la première ligne de chemin de fer en Angleterre.
- 1841 Interdiction du travail des enfants de moins de huit ans, en France.

- 1848** II^e République, suffrage universel masculin, abolition de l'esclavage.
- 1871 Achèvement de l'unité allemande.
- 1875** III^e République.
- 1882** École gratuite, laïque et obligatoire.
- 1885 Pasteur met au point le vaccin contre la rage.
- 1886 Construction de la première automobile.
- 1889 Édification de la tour Eiffel en rapport avec le centenaire de la Révolution.
- 1895 Première séance de cinéma à Paris.
- 1903 Premier vol des frères Wright.

Personnages et groupes significatifs

Goethe, **Victor Hugo**, George Sand, Eugène Delacroix, **Victor Schœlcher**, la reine Victoria, Napoléon III, Louise Michel, **Jules Ferry**, Émile Zola, Gustave Eiffel, **Marie Curie**, Jean Jaurès. **Les écoliers sous la III^e République**, les ouvriers au XIX^e siècle, Français et indigènes musulmans en Algérie.

Vocabulaire à retenir

Nation, suffrage universel, colonies, bourgeois, industrialisation, émigration, exode rural, ouvriers, syndicats, grève, socialisme, impressionnisme, métropolitain, électricité.

Sources et documents

Pages de journaux. Photos de Nadar. *La Case de l'oncle Tom* (1852) de Harriet Elizabeth Beecher-Stowe. Extraits de Zola, Une classe de la III^e République. Musée d'Orsay ; Gares du XIX^e siècle. Films de Lumière. Tableaux et sculptures. Une affiche publicitaire. Cartes postales... À partir de cette époque, il est possible pour les enseignants de trouver des « traces » et de faire comprendre aux élèves que les sources de la connaissance du passé sont à portée de main pour qui sait les voir.

Le xx^e et le monde actuel

Repères chronologiques

- 1914-1918** Première Guerre mondiale.
- 1917 Révolution russe.
- 1939-1945** Seconde Guerre mondiale.
- 1940 *Le Dictateur* de Charlie Chaplin.
- 1944** Droit de vote des femmes en France.
- 1945 Création de l'ONU (Organisation des Nations Unies).
- 1946 Premier ordinateur.

- 1954-1962 Guerre d'Algérie.
 1957 Mise en marche de l'Europe.
1958 V^e République.
 1969 Le premier homme marche sur la lune.
 1989 La chute du Mur de Berlin (construit en 1961).
 Convention internationale des droits de l'enfant.
 2000 Gao Xia Jian, écrivain chinois naturalisé français, reçoit le prix Nobel de littérature.
 2002 L'euro, monnaie européenne. (La mise en place de l'Union européenne est abordée en géographie.)

Personnages significatifs

Georges Clemenceau, Igor Stravinsky, Hélène Boucher, Winston Churchill, **Charles de Gaulle**, Jean Moulin, Anne Frank, Albert Einstein, Charlie Chaplin, Pablo Picasso, Louis Armstrong, **Gandhi**, Martin Luther King, Pablo Neruda, Léopold S. Senghor. Les poilus dans les tranchées, les femmes au travail, **résistants et résistantes**.

Vocabulaire à retenir

Guerre mondiale, guerre civile, tranchées, armistice, nationalisme, fascisme, nazisme, communisme, déportation, camp d'extermination, résistance, débarquement, libération, bombe atomique, décolonisation, chômage, télévision, consommation, loisirs, livre de poche.

Sources et documents

Les sources sont considérables. Le maître attirera donc plutôt l'attention sur les formes nouvelles d'archives : actualités cinématographiques, reportages photographiques, entretiens oraux, entre autres de déportés et de résistants, internet.

LISTE DES ŒUVRES DE RÉFÉRENCE POUR LES ARTS VISUELS

(extrait du document d'application)

Les éléments de cette liste ne constituent par un programme imposé : ils donnent des indications concrètes aux maîtres non spécialistes pour structurer et équilibrer au niveau de l'école leur choix face à l'infinité des possibles.

Trois entrées ont été choisies :

- une première, thématique, tient compte de la diversité des expressions artistiques,
- une deuxième, chronologique, découpée par grandes périodes, permet de faire des liens avec le programme d'histoire du cycle des approfondissements,
- une troisième donne quelques références sur les grandes civilisations du monde.

DIVERSITÉ DES EXPRESSIONS ARTISTIQUES

Architecture civile

- Un château de la Loire : le château de Chambord (1519-1550).
- Une villa de patricien : Andrea Palladio, la *Rotonda* près de Vicence (Italie, 1566-1570).
- Une architecture utopique : Claude Nicolas Ledoux, les Salines royales d'Arc-et-Senans (Franche-Comté, 1775-1779).
- Un gratte-ciel américain, première moitié du xx^e siècle : le *Chrysler Building* de William Van Alen (New York, 1930).
- Un habitat collectif : la *Cité radieuse* du Corbusier (Marseille, 1945-1952).
- Une ville neuve : Brasília, Oscar Niemeyer (Brésil, 1960).
- Deux architectures à vocation culturelle :
 - le *Centre Georges-Pompidou*, Renzo Piano et Richard Rogers (Paris, 1977),
 - le *Musée Guggenheim*, Frank O. Gehry (Bilbao, Espagne, 1997).

Cinéma

- Une œuvre majeure du patrimoine mondial : Charlie Chaplin, *Le Kid* (États-Unis, 1920), *La Ruée vers l'or* (1925), ou *Les Temps modernes* (1935).
- Une adaptation littéraire : Jean Cocteau, *La Belle et la Bête* (France, 1946).

- Un western : Howard Hawks, *Rio Bravo* (États-Unis, 1959) ou Fred Zinnemann, *Le train sifflera trois fois* (États-Unis, 1952).
- Une comédie musicale : Stanley Donen et Gene Kelly, *Chantons sous la pluie* (*Singin' in the Rain*, États-Unis, 1952).
- Un film d'aventures : Fritz Lang, *Les Contrebandiers de Moonfleet* (Allemagne, 1955).
- Un dessin animé : Paul Grimault, *Le Roi et l'Oiseau* (France, 1980).
- Une fiction contemporaine : Abbas Kiarostami, *Où est la maison de mon ami ?* (Iran, 1987).

Dessin

- Une gravure d'Albrecht Dürer (xv^e-xvi^e siècle).
- Un dessin à la sanguine de Michel-Ange (xv^e-xvi^e siècle).
 - Une planche de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert (1762-1772).
- Un dessin aux trois crayons d'Antoine Watteau (xviii^e siècle).
- Une aquarelle de William Turner (xviii^e-xix^e siècle).
- Un dessin à la mine de plomb de Jean Auguste Dominique Ingres (xix^e siècle).
- Un dessin au fusain de Georges Seurat (xix^e siècle).
- Un dessin à la brosse de Hans Arp (xx^e siècle).

Peinture et compositions plastiques

Les constituants de l'œuvre

- La lumière : Johannes Vermeer (xvii^e siècle), *La Dentellière* (musée du Louvre, Paris) ou *La Laitière* (Rijkmuseum, Amsterdam) ; ou Georges de La Tour (xvii^e siècle), *La Nativité* (musée des Beaux-Arts, Rennes) ou *Job et sa femme* (Musée départemental des Vosges, Épinal).
- La couleur : une tapisserie de Sonia Delaunay (xx^e siècle) ou un monochrome d'Yves Klein (xx^e siècle).
- La perspective : Fra Angelico, *L'Annonciation* (couvent San Marco, Florence, Italie, xv^e siècle).
- La composition : Diego Velázquez, *Les Ménines* (xvii^e siècle, musée du Prado, Madrid, Espagne).

Les procédés

- Le collage : une œuvre de Kurt Schwitters (xx^e siècle).
- Le montage et le photomontage : une œuvre de Max Ernst (xx^e siècle).
- L'égouttage « dripping » : une œuvre de Jackson Pollock (xx^e siècle).

Les genres

- L'autoportrait : Rembrandt (xvii^e siècle) ou Vincent Van Gogh (xix^e siècle).
- La nature morte : Paul Cézanne (xix-xx^e siècle).
- Le paysage : Camille Corot (xix^e siècle) ou Claude Monet (xix-xx^e siècle).

Photographie

- Nadar : Portrait de Sarah Bernhardt ou de Baudelaire (xix^e siècle).
- André Kertesz : *La Fourchette* (1928).
- Henri Cartier-Bresson : *Écluse de Bougival* (1955).
- Man Ray : un rayogramme (xx^e siècle).
- Robert Capa : Mort d'un soldat républicain près de Cerro Muriano (Espagne, septembre 1936).
- Une photographie couleur, par exemple de William Wegman (xx^e siècle).

Sculpture

- Une sculpture de l'antiquité : *La Vénus de Milo* (vers 100 av. J.-C., musée du Louvre, Paris).
- Un chapiteau roman ou un tympan (par exemple, celui de la basilique de Vézelay ou de Moissac).
- Un marbre de Michel-Ange : *David* (1504, Galleria dell'Accademia, Florence, Italie).
- Un bronze d'Auguste Rodin : *Les Bourgeois de Calais* (1884, musée Rodin, Paris).
- Un plâtre d'Alberto Giacometti : *Objet désagréable* (1931, MNAM, Paris).
- Un mobile d'Alexander Calder : *Mobile sur deux plans* (1955, MNAM, Paris).
- Un bois peint de Louise Nevelson (xx^e siècle).
- Une installation vidéo de Nam June Paik : *Moon is the Oldest TV* (1965, MNAM, Paris).
- Une sculpture animée de Jean Tinguely : *L'Enfer, un petit détail* (1984, MNAM, Paris).

Vitrail

- Un vitrail médiéval : *Charlemagne*, cathédrale de Chartres (Eure-et-Loir, xiii^e siècle).
- Un vitrail moderne : Henri Matisse, chapelle de Vence (Alpes-Maritimes, 1948-1951).
- Un vitrail contemporain : Pierre Soulages, abbaye de Conques (Aveyron, 1987-1994).

ŒUVRES PAR GRANDES PÉRIODES

La préhistoire

- Lascaux ou la grotte Chauvet (France) ou Altamira (Espagne).

L'Antiquité classique

- Le Trésor de Vix, trésor celte (v^e siècle av. J.-C., haute vallée de la Seine en Côte-d'Or).
- Un monument gallo-romain : arc de triomphe, arènes, théâtre...
- Une mosaïque : *Les Travaux et les Jours* de Saint-Romain-en-Gal (I^{er} siècle av. J.-C.–III^e siècle apr. J.-C., musée des Antiquités nationales, Saint-Germain-en-Laye).

Le Moyen Âge

- Une abbaye, une basilique ou une église.
- Une cathédrale gothique.
- Un château médiéval.
- Un palais : Alhambra, la cour des Lions (Grenade, Espagne, XIV^e siècle).
- Une synagogue : Carpentras (Vaucluse, 1367, restaurée au XVIII^e siècle).
- Une peinture religieuse : Robert Campin, la *Nativité* (1420, musée des Beaux-Arts, Dijon) ou la *Pietà* de Villeneuve-lès-Avignon (vers 1455, musée du Louvre).
- Une miniature : les frères Limbourg, *Les Très Riches Heures du duc de Berry* (1411-1416, musée Condé, Chantilly).

Les Temps modernes

- Léonard de Vinci : *La Cène* (Santa Maria Delle Grazie, Milan, Italie, vers 1495-1498).
- Jérôme Bosch : *La Tentation de saint Antoine* (Lisbonne, musée national des Beaux-Arts, Portugal) ou *L'Escamoteur* (musée municipal, Saint-Germain-en-Laye, XV^e-XVI^e siècle).
- Bruegel l'Ancien : *La Tour de Babel* (1563, Kunsthistorisches Museum de Vienne, Autriche).
- La basilique et la place de Saint-Pierre de Rome (XV^e-XVII^e siècle, Italie).
- Architectures et jardins de Versailles (XVII^e-XVIII^e siècle).
- La place Stanislas à Nancy (1752-1757).

XIX^e siècle

- Eugène Delacroix : *La Liberté guidant le peuple* (1830, musée du Louvre).

- Charles Garnier : l'Opéra (1862-1875, Paris).
- Honoré Daumier : une lithographie.
- Jean-François Millet : *Le Semeur* (1851, Museum of Fine Arts, Boston).
- Édouard Manet : *Le Déjeuner sur l'herbe* (1863, musée d'Orsay).
- Gustave Eiffel : la Tour Eiffel (1889, Paris).
- Edvard Munch : *Le Cri* (1893, Oslo Nasjoug, Norvège).

XX^e siècle

- Un élément de mobilier urbain : Hector Guimard, une entrée de métro (Paris, années 1900).
- Des peintures : Georges Braque, *L'Homme à la guitare* (1914, MNAM, Paris) ; Vassily Kandinsky, *Jaune, rouge, bleu* (1925, MNAM, Paris) ; Pablo Picasso, *Le Violon* (1914, MNAM, Paris) ou *Petit Paul en arlequin* (1924, musée Picasso, Paris).
- Un film : Georges Méliès, *Le Voyage dans la Lune* (1902).
- Des pratiques diversifiées :
 - un objet surréaliste : Meret Oppenheim, *Le Déjeuner en fourrure* (1936, Musée d'art moderne, New York),
 - le *Land Art* : Robert Smithson, *Spiral Jetty* (1970, MNAM, Paris, photographie),
 - l'Art Pauvre : Jannis Kounellis, *Sans titre (notte)* (1965, MNAM, Paris),
 - le Nouveau Réalisme : Arman, *Home Sweet Home* (1960, MNAM, Paris),
 - le *Pop Art* : Andy Warhol, *Electric Chair* (1967, MNAM, Paris) ou Claes Oldenburg, *Giant Ice Bag* (1969-70, MNAM, Paris).
- L'architecture : Pei leoh Ming, la Pyramide du Grand Louvre (1987, Paris).

Pour l'art actuel, on peut choisir des œuvres dans les Fonds régionaux d'art contemporain (FRAC) et les centres d'art.

LES GRANDES CIVILISATIONS DU MONDE

Les civilisations méditerranéennes

- Figures masculines et féminines, peintures de la région des Tassili (6000 à 2000 av. J.-C., Algérie).
- Le trésor de Toutankhamon (1532 av. J.-C., découvert en 1922, Égypte).
- Le *Parthénon*, Athènes (447-438 av. J.-C., Grèce).
- La mosaïque de la synagogue de Hamat (IV^e siècle apr. J.-C., Galilée, Israël).
- La mosquée de Kairouan (IX^e siècle, Tunisie).

Les civilisations asiatiques

- Le temple d'Angkor Vat (architecture khmère, XII^e siècle, Cambodge).
- Le *Taj Mahal* (architecture indo-musulmane, XVII^e siècle, époque moghole, Agra, Inde).
- Le Palais impérial dans la Cité interdite (XV^e siècle, Pékin, Chine).
- Une miniature persane : *Iskandar et les sept sages* de Bihzad (XV^e siècle, British Museum, Londres).
- Une estampe japonaise : l'une des *Trente-Six Vues du mont Fuji*, Hokusai (XIX^e siècle).

Les civilisations précolombiennes

- Les bas-reliefs du Temple du Soleil de Palenque (Yucatán, Mexique, VII-VIII^e siècle) ou *Machu Picchu* (Pérou, 1460-1470).

Les civilisations africaines au sud du Sahara

- Un masque africain : un masque en bois de la région Itmuba, Afrique centrale (Musée d'art moderne, New York).
- La ville de Tombouctou (Mali).

Les civilisations océaniques

- Peinture sur gaine foliaire de palmier (Numuroaka).
- *Maternité*, sculpture sur bois, art du lac Santaï, Nouvelle-Guinée occidentale (Musée de Bâle, Suisse).

LISTE DES ŒUVRES DE RÉFÉRENCE POUR L'ÉCOUTE MUSICALE

(extrait du document d'application)

Contes et récits musicaux

- *Pierre et le Loup* de Prokofiev, *Le Carnaval des nimaux* de Saint-Saëns, *Guide de l'Orchestre pour une jeune personne* de Britten, *L'Apprenti sorcier* de Paul Dukas, *La Sorcière du placard à balais* de Marcel Landowski d'après Pierre Gripari.
- *Fifi*, *Albert et la voix* de Betsy Jolas, *Barnabé et les bruits de la vie* de Louis Dandrel, *Loulou et Pierrot-la-Lune* et *Les Drôles de sons* de Philippe Mion, et autres histoires de la collection *Mes premières découvertes de la musique Gallimard* qui figurent au catalogue du CNDP.
- La collection *L'Oreille en colimaçon* éditée par Radio-France.
- La collection de livres-CD éditée par la Cité de la Musique et Actes Sud, *Les Contes du Musée de la musique*.

Musiques du monde

- La collection *Le Chant des enfants du monde* (Arion), en particulier le volume 1 (Guinée et Sénégal) et le volume 5 (Sud-Ouest de la Chine).
- *Les Voix du Monde* et *Les Instruments du Monde*, CD coédités par le CNRS, le Musée de l'Homme et Chant du Monde ;
- La collection « Ocora », coéditée par Radio-France, la Maison des Cultures du monde/Auvidis et l'Unesco ;
- La collection de livres-CD coéditée par la Cité de la Musique et Actes Sud.
- La collection « Realworld » et notamment le CD *Gula Gula* de Mari Boine Persen.

Musiques savantes à dominante européenne

Les propositions sont réparties par catégories musicales, entités plus faciles à identifier par les élèves que les seuls repères chronologiques ou de compositeur.

Œuvres vocales

Plusieurs collections citées ci-dessus présentent des voix du monde. Le coffret livre-CD *Écoute et découverte de la voix*, aux éditions Fuzeau, emprunte, lui, autant aux musiques extra-européennes qu'aux répertoires savants.

Œuvres mettant en scène la voix seule

- **Aperghis** : quelques-unes des *Récitations*.
- **Berio** : *Sequenza* pour voix.
- **Schubert** : *Die Forelle (La Truite)*, *Erlkönig (Le Roi des Aulnes)*.
- **Purcell** : air du génie du froid, extrait de l'opéra *King Arthur*.
- **Rossini** : duo des chats.

Chœurs

- **Bach** : chorals, chœurs.
- **Beethoven** : *L'Hymne à la joie*, extrait de la *Neuvième Symphonie*.
- **Bizet** : chœurs extraits de *Carmen*.
- **Purcell** : chœur des sorcières extrait de *Didon et Énée*.
- **Haendel** : *Alleluiah*, extrait du *Messie*.

Opéras

- **Mozart** : *La Flûte enchantée*.
- **Britten** : *Faisons un opéra : le petit ramoneur*.

Œuvres instrumentales

La symphonie n° 40 de Mozart, un quatuor de Haydn, un concerto pour piano et orchestre de Schumann, une suite pour violoncelle ou violon de Bach.

Œuvres inspirées de contes

- **Ravel** : *Ma mère l'Oye*, *L'Enfant et les sortilèges*.
- **Prokofiev** : *Lieutenant Kijé*.
- **Stravinsky** : *Petrouchka*, *L'Oiseau de feu*.
- **Tchaïkovski** : extraits de *La Belle au bois dormant*, de *Casse-Noisette*.
- **Debussy** : *La Boîte à joujoux*.

Œuvres avec intention descriptive

- **Beethoven** : extraits de la *Sixième Symphonie*.

- **Haydn** : extraits de symphonies : *L'Horloge, Roulements de timbales...*
- **Vivaldi** : *Les Quatre Saisons*.

Œuvres marquées par l'esprit de la danse

- **Bartok** : *Danses populaires roumaines*.
- **Rameau** : danses extraites des *Indes galantes* (*Danse des sauvages*, par exemple).
- **Danses de la Renaissance**
- **Bach** : deuxième suite pour orchestre ; un concerto brandebourgeois.

Œuvres représentant des grands thèmes

- Thème du fantastique
 - **Tchaïkovski** : extraits de *Casse-Noisette*.
 - **Moussorgski** : *Baba Yaga*.
- Thème de la métamorphose
 - **Ravel** : *La Belle et la Bête*, extrait de *Ma mère l'Oye*.
- Le monde animalier
 - **Ravel** : *L'Enfant et les sortilèges*.
 - **Rameau** : chœur des grenouilles extrait de *Platée*.
 - **Janáček** : *La Petite Renarde rusée*.
 - **Saint-Saëns** : *Le Carnaval des animaux*.

Voir « Les animaux dans la musique, modèles ou concurrents » dans la revue *Textes et Documents pour la classe*, éditée par le CNDP, n° 775.

Musiques électroacoustiques et électroniques

- **Pierre Henry** : extraits de la *Messe pour le temps présent*.
- **Pierre Schaeffer** : *Étude de bruits* (musique « concrète »).
- **Alain Savouret** : extraits de la *Sonate baroque* (par exemple, *La Dictée*).

Jazz

Les enfants peuvent acquérir quelques repères en associant le nom d'un artiste avec le « son » d'une voix, d'un instrument, par exemple Louis Armstrong (voix, trompette), Ella Fitzgerald (voix), Charlie Parker (saxophone), Erroll Garner, Art Tatum (piano).

Musiques de film

- Musiques de Bernard Hermann pour les films de Hitchcock.
- Utilisation du deuxième concerto pour piano de Rachmaninov dans *Sept Ans de réflexion* de Billy Wilder.
- Orchestre de Count Basie surgissant dans le désert du *Shérif est en prison* de Mel Brooks.
- Comédies musicales comme *Les Parapluies de Cherbourg* et *Les Demoiselles de Rochefort* de Jacques Demy.
- Transformations d'un thème musical comme dans *Les Quatre Cents Coups* de François Truffaut.
- Montage musical de *On connaît la chanson* d'Alain Resnais.
- Musique de film d'aventures, comme celle de John Williams pour *Indiana Jones...*

En marge du support visuel, les extraits de *West Side Story* ou de *Singin' in the Rain* sont aussi d'excellentes occasions de renforcer l'apprentissage des langues par le chant.

Création graphique et mise en page :
E dans l'O

Achévé d'imprimer sur les presses
de l'Imprimerie Hérissey
en juillet 2004 – n° XXXXX

N°d'édition : XXXXX
Dépôt légal : juillet 2004

Imprimé en France