



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

## Cycle des apprentissages fondamentaux

### Projet proposé par le groupe d'experts

## Introduction

Le cycle des apprentissages fondamentaux commence à l'école maternelle et, à ce niveau, lui emprunte sa pédagogie. Il se poursuit dans les deux premières années de l'école élémentaire 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 au lire, à l'écrire et au 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. Ils commencent à s'en soucier dès la moyenne section et consacrent une part très importante de la grande section 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 leurs 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 aux savoirs plus

exigeante, l'obligation d'une plus grande autonomie... 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'attitudes 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 », même si la part relative de l'oral et de l'écrit s'y inversent. 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 « Découverte du 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 « Découverte du monde », l'enseignement d'une 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, en mettant 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 ; le sentiment de dépendance à l'égard des adultes s'effaçant, la créativité s'exprime avec plus de force et plus de moyens...

La situation du domaine «Mathématiques» est plus contrastée. Certes, dès l'école maternelle l'enfant a commencé à quantifier le monde qui l'entoure en jouant avec les dénombrements, à repérer 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 mais aussi de la nécessaire rigueur qui doit être observée dans son usage. Toutefois, à l'école élémentaire, en même temps qu'il se dote des instruments de l'écriture, c'est un tout autre champ d'expérience qui s'offre à lui. Là commencent véritablement les mathématiques et leurs modèles. Armé d'un crayon et de quelques instruments, l'élève de cycle 2 apprend à faire exister un univers nouveau pour lui. Même le calcul rapide change de dimensions lorsque l'enfant perçoit derrière les nombres qu'il utilise la structure de leur écriture décimale.

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 la «Maîtrise du langage» 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 va conduire 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 est capable de lire aisément, de comprendre des textes simples et d'écrire une dizaine de lignes en maîtrisant les problèmes de vocabulaires, 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. Plus qu'en une autre circonstance, 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 d'acculturation, qui doit, cependant, rester étroitement lié à l'objectif prioritaire du cycle 2, l'apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture.

Si cette introduction évoque un peu longuement les difficultés rencontrées par les maîtres, ce n'est point, en effet, 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 l'écriture de ces programmes, avec des précisions qui peuvent relever parfois du document d'accompagnement, témoigne à elle-seule de son importance décisive et les liens constamment établis avec les autres domaines montrent comment cette maîtrise du langage est, plus que jamais au cycle 2, l'axe fédérateur de l'ensemble de la scolarité.

---

## Horaires

Dans l'introduction générale, ont été rappelés les principes généraux : un horaire hebdomadaire, à titre indicatif, avec une part de souplesse importante, qui laisse à l'équipe de cycle le soin d'établir une programmation rigoureuse, avec des temps forts au cours de l'année, et au maître la liberté pédagogique indispensable pour tenir compte des particularités de sa classe.

Domaines	Horaire minimum	Horaire maximum
Maîtrise du langage	9 h	10 h
Vivre ensemble	0 h 30	0 h 30
Mathématiques	5 h	5 h 30
Découverte du monde	3 h	3 h 30
Langues étrangères ou régionales	1 h	2 h
Éducation artistique	3 h	3 h
Éducation physique et sportive	3 h	3 h

---

## Domaine Maîtrise du langage

### Objectifs

L'école maternelle vise prioritairement la maîtrise du langage oral. L'école élémentaire ne se consacre trop souvent qu'au langage écrit. En fait, l'accès à une culture écrite maîtrisée passe par un travail régulier de l'un et l'autre aspects du langage, principalement par des activités orales à l'école maternelle, par des activités orales et écrites à l'école élémentaire.

Le cycle des apprentissages fondamentaux ne peut donc être consacré seulement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il suppose un travail régulier des différents aspects du langage, oral comme écrit. Il suppose tout autant que continuent à se capitaliser les connaissances qui permettent la compréhension des divers domaines de la culture écrite.

Ce travail a commencé dès l'école maternelle par l'accès au langage de l'évocation (rappel des événements passés, projets, imaginaire) 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 ont été des éléments décisifs, 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 (phonèmes), comprendre comment les lettres (graphèmes) les représentent. Pour nombre d'enfants cet apprentissage n'est pas terminé au moment où ils accèdent 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 accèdent à l'école élémentaire et ne pas hésiter, lorsque les compétences de fin d'école maternelle dans le domaine du langage restent

lacunaires, 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 instruments sans signification.

---

## Programme

### 1. Maîtrise du langage oral

La maîtrise du langage oral, qui a été le principal domaine d'activités de l'école maternelle, doit être l'objet d'autant d'attention tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux. Comme lors de cette première étape, il convient de distinguer ce qui relève de la participation de chaque élève aux communications qui permettent la vie quotidienne de l'école ou les apprentissages, et ce qui relève de la structuration et du développement du langage de chacun.

#### 1.1. 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 avec le plus grand soin 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 le débat, 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.

### **1.2. Entrer dans le dialogue didactique**

Les dialogues qui s'instaurent 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. Il appartient à l'enseignant de mener ce dialogue avec toute la patience nécessaire et de permettre à tous les élèves d'en accepter l'effort. 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.

### **1.3. Continuer à apprendre à parler et à 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*

À partir de l'école élémentaire, il importe pourtant que chaque élève acquière progressivement une plus grande autonomie dans ces usages du langage, qu'il puisse assumer une prise de parole plus longue et plus structurée.

L'amélioration des capacités d'expression et de compréhension relève souvent des mêmes situations didactiques. La programmation d'activités spécifiques prolongeant celles qui étaient mises en place à l'école maternelle est nécessaire. 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)*

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, par exemple, sous la forme d'une dictée à l'adulte, est un exemple d'activité susceptible de faciliter une meilleure maîtrise de ce langage. On tend progressivement à exiger 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, comme en témoigne l'extrême simplicité des textes utilisés dans les manuels d'apprentissage de la lecture. 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.

### **1.4. Parler avec 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 et il n'est pas rare que plusieurs élèves ne lisent pas de la même manière une même image.

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'expliciter les actions suggérées par les rapprochements des objets ou personnages représentés, de retrouver, chaque fois que cela sera possible, les correspondances suggérées avec d'autres images déjà rencontrées, de s'engager dans une interprétation simple du point de vue adopté par le photographe, le dessinateur ou le cinéaste. À cet égard, l'image, par son caractère fortement elliptique, permet une prise de conscience de l'implicite de la communication qui pourra être étendue au langage. On ne s'engagera 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.

### **1.5. Structurer et augmenter le vocabulaire disponible**

À partir de six ans, les enfants qui disposent en moyenne d'un vocabulaire de 14.000 mots en acquièrent environ 3.000 par an. Toutefois, cet accroissement est très variable d'un enfant à l'autre et le rôle de l'entourage est décisif. Les interactions permettant d'ajouter précision et rigueur à l'emploi spontané des mots sont importantes. La rencontre de termes plus rares se fait en général par l'écrit. Dans la mesure où l'enfant lit encore difficilement tout au long du cycle, c'est par la lecture à haute voix des enseignants que ce lexique est appréhendé et, à condition qu'il soit compris, mémorisé. Les discussions sur la compréhension des textes ainsi rencontrés jouent donc 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 tous 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.

### **1.6. 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 ou poétiques, 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. 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 »).

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 mémorisés. 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 diction des textes et « oralisation » d'un texte écrit, lors de sa lecture. Dans ce dernier cas, l'objectif est de parvenir à une expression verbale des mots reconnus susceptible de faciliter la compréhension des énoncés. Au cycle 2, c'est l'aboutissement normal de toute tentative de reconnaissance de mots dans un texte. Il s'agit de rétablir l'accentuation des groupes de mots ainsi que la courbe intonative de la phrase. Cela suppose que l'apprenti-lecteur ait pu traiter non seulement le lexique mais aussi toutes les informations syntaxiques portées par le texte, en particulier, la ponctuation. Ce travail dépend en grande partie de l'efficacité et de la rapidité de la reconnaissance des mots. Avec un lecteur débutant, ce processus doit être fortement guidé, en particulier pour aider l'élève à garder dans sa mémoire les successions des mots reconnus jusqu'à ce que la fin de la phrase ait été atteinte.

## **2. Lecture**

Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes) 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 syntaxiques, lexicales, 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 aspects de la lecture doivent être enseignés. 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.

### **2.1. 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 française : les lettres ou groupes de lettres (graphèmes) représentent le plus souvent des sons (phonèmes) assemblés en syllabes. Cette connaissance est progressivement construite par l'enfant dès l'école maternelle (voir le chapitre « Le langage au cœur des apprentissages » dans le programme de l'école maternelle) mais n'est souvent pas encore complètement acquise 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 sonores qui constituent le mot, capacité de proposer un signe graphique pour une unité sonore, 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 sonores composant les mots : syllabe, attaque du mot (consonne(s) précédant la voyelle), rime (voyelle et consonne(s) suivant la voyelle), progressivement phonème,
- renforcer le répertoire des mots orthographiquement connus, permettant de construire l'écriture phonétiquement correcte d'un mot nouveau ; savoir en analyser les composantes sonores (syllabes et, en partie, phonèmes) les écrire et les épeler ; pouvoir rapprocher des mots nouveaux de ces mots repères,

- multiplier les exercices de « résolution de problèmes orthographiques » (comment pourrait-on écrire tel ou tel mot ?) conduisant à utiliser efficacement les deux premières compétences.

### **2.2. 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. C'est la première étape du travail de segmentation, phase importante de l'apprentissage de la lecture. Cette segmentation devient plus évidente chaque fois que l'enseignant montre la relation qui existe entre le texte qu'il lit et les mots écrits qui le composent, chaque fois qu'il questionne les élèves pour leur faire trouver où sont écrits les mots d'une courte phrase qui leur a été lue, chaque fois que ses élèves se livrent à des exercices de copie mettant en jeu la segmentation mot par mot des textes proposés ou, plus tard, chaque fois qu'ils tentent de retrouver le découpage en mots d'une phrase présentée sans blancs typographiques...

#### *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 sonores. 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 recherches 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.

### 2.3. 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 sons 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)*

La première 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. C'est par cette voie que l'on se donne la possibilité de « dire » des mots inconnus (par exemple le nom d'un personnage étranger dans un roman, le nom d'une molécule sur un mode d'emploi pharmaceutique ou encore un mot inventé) sans avoir pour autant la certitude que la prononciation ainsi élaborée est la bonne.

### 2.4. 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, synthèses de syllabes ou de mots réels ou inventés, à partir de leurs constituants. 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 [mã], [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 est en contradiction avec le découpage en syllabes écrites, dans les divers usages du /n/ ou du /m/ (comme dans « animal » et « 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 permettant 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 mettant en contradiction syllabe orale et syllabe écrite).

#### *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 les structurer de manière rigoureuse et à 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 s'enferment dans cette phase de déchiffrage peu efficace pour le traitement de la signification des textes. La plupart des spécialistes considèrent aujourd'hui que ce choix comporte plus d'inconvénients que d'avantages : il ne se donne pas les moyens d'arriver rapidement à une reconnaissance orthographique directe des mots appréhendés par leur signification dans le contexte qui est le leur plutôt que lus, même si 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).

### **2.5. 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 les images orthographiques 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 l'image 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, comme les jours de la semaine. Cela signifie que l'on doit travailler dès l'école maternelle sur de vrais textes en combinant lecture à haute voix par le maître et identification des mots outils par les élèves. Cela signifie aussi que les mots outils doivent être fréquemment écrits et pas seulement manipulés avec des étiquettes.

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<sup>e</sup> personne...) ou rapprochant les mots appartenant à une même catégorie (définie essentiellement par les substitutions qu'elle autorise : en position de déterminant, de préposition, de conjonction...).

#### *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 proposées aux élèves (« Découverte du monde », « Éducation artistique ») et 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*

Le bon usage des informations sémantiques portées par l'écriture est certainement décisif lorsqu'il s'agit de retrouver non seulement la représentation sonore mais aussi, dans son contexte, la signification du mot concerné. Elles sont de deux ordres : les unes sont relatives à l'organisation syntaxique de l'énoncé et informent le lecteur sur le genre, le nombre, la personne, le temps, etc. (marques de flexion), les autres sont relatives au lexique (préfixes, suffixes, lettres communes aux mots d'une même famille...) et, informant le lecteur sur les relations qui unissent les mots entre eux (marques de dérivation), permettent souvent d'inférer le sens d'un mot nouveau à partir d'un autre plus familier.

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. A 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 temporelles

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 », « ensablé », « sablage », « sabler ») 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 licites et ceux qui ne le sont 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.

## **2.6. 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, textes de littérature de jeunesse 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 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 pré-rédigés. Le travail collectif est, dans ce cas, préférable au travail individuel encore difficile à cet âge.

#### *Comprendre des textes documentaires*

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

privilegié 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.

Tant que l'apprenti-lecteur peine à identifier les mots qu'il lit, il ne conserve pas suffisamment longtemps, dans sa mémoire, les informations successives qu'il prélève sur la phrase. Il ne peut dès lors retrouver la structure syntaxique dans laquelle les mots sont inscrits et passer de la succession plus ou moins complète des mots identifiés à leur signification. Il ne parvient pas non plus à articuler efficacement les phrases entre elles ou les paragraphes entre eux, faute de garder dans sa mémoire les synthèses successives dont il a besoin.

En fait, il s'appuie sur ses connaissances pour deviner, à partir des informations fragmentaires dont il dispose, ce que le texte pourrait dire. C'est d'ailleurs ainsi qu'un lecteur averti peut « survoler » un texte ou encore comprendre approximativement un texte rédigé dans une langue dont il ne connaît que peu de vocabulaire. Ce ne peut toutefois être un objectif du premier apprentissage de la lecture qui doit, au contraire, faire découvrir à l'élève l'importance du contrôle de sa compréhension.

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 les 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.

### **3. Écrire des textes**

L'écriture et la lecture sont étroitement liées dans toutes les activités du cycle des apprentissages fondamentaux. Toutefois, des moments spécifiques doivent être consacrés à des activités qui conduisent les élèves à se doter, avant même la fin du cycle, de la capacité 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.

### 3.1. 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 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. S'il n'en était pas ainsi, tout devrait être mis en œuvre pour corriger cette situation.

À l'école élémentaire, il va se doter d'une écriture cursive efficace (minuscules et majuscules) tout en continuant à améliorer la qualité de son écriture en capitales d'imprimerie.

La lettre est un signe orienté (/b/, /d/, /p/, /q/ ne se distinguent que par cette orientation) qui s'inscrit dans un espace bidimensionnel lui-même défini par la disposition des lignes (tracées de gauche à droite et de haut en bas). Il est donc essentiel que cette caractéristique de l'espace graphique soit maîtrisée dès le début de l'école élémentaire. Tous les exercices mettant en jeu l'orientation du corps propre (ma droite, ma gauche), l'orientation de l'espace définie par le corps (à ma droite, à ma gauche) et l'orientation de l'espace graphique lui-même (haut et bas de la feuille, droite et gauche de la feuille) contribuent à installer correctement l'usage des signes graphiques tant en lecture qu'en écriture. Ces réalités se construisent plutôt qu'elles ne s'apprennent. Il convient de mettre en place des situations qui permettent cette construction (voir le domaine « Éducation physique et sportive »).

Il est d'usage d'enseigner, en France, des majuscules cursives qui ne sont, en général, plus utilisées au-delà de l'école primaire et sont remplacées par des capitales d'imprimerie dans l'écriture adulte. Les graphistes ont proposé de nombreuses solutions à ce problème en rendant plus aisé l'usage manuscrit de ces capitales. Il appartient aux enseignants de choisir les meilleures solutions en visant toujours la rapidité et la sûreté de l'écriture mais en conservant, dès les premiers apprentissages, la nécessaire opposition entre majuscule et minuscule (ou en lecture entre capitale et bas-de-casse).

La multiplicité des polices d'impression et des familles de caractères manuscrits oblige à faire comprendre aux enfants, dès les premiers apprentissages, qu'une même lettre peut se présenter sous de nombreux aspects tout en conservant les éléments discriminants qui permettent de l'identifier. La lisibilité de l'écriture dépend de l'attention que

porte l'élève du cycle 2 à ces éléments, la possibilité d'identifier les mots aussi. Les tris de lettres découpées dans des magazines, l'invention de lettres ou de lettrines, la constitution d'un alphabet illustré facilitent l'acquisition de ce savoir implicite. Les exercices de translittération (de l'écriture imprimée vers l'écriture manuscrite cursive) permettent de le renforcer.

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.

### 3.2. 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). L'image orthographique des mots les plus fréquents mêmes irréguliers, en particulier les mots outils, doit être aussi acquise.

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 l'image. 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.

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 le point 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...).

### **3.3. 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 de 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 modification réglées de textes déjà écrits comme le pastiche ou la transformation d'un épisode.

Il ne paraît pas souhaitable, au cycle des apprentissages fondamentaux, d'enseigner aux élèves des procédures formelles susceptibles d'engendrer des textes à partir de matrices préétablies.

### **3.4. Mise en mots**

L'activité rédactionnelle suppose un maniement du langage très particulier. Cela est d'autant plus vrai que l'enfant ne dispose pas de moyens graphiques et orthographiques performants. La structure syntaxique de l'écrit, avec son ordre strict, est très différente de celle qu'on utilise à l'oral. L'emploi des déterminants et des pronoms se révèle difficile dans une situation où l'on ne peut plus montrer ce dont on parle. L'usage des marques de connexion devient nécessaire. Le système si complexe des temps doit être géré avec assurance. Du côté du lexique, on doit abandonner les mots trop généraux de l'oral et s'assurer de la signification des mots plus rares et plus spécifiques dont le contexte d'emploi doit être contrôlé. On peut considérer que, 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.

### 3.5. 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 par le projet. La liaison avec les activités artistiques permet d'inscrire l'écriture dans un projet d'expression et de création plus élaboré.

### 4. 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 (déchiffrement 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 nouvelles appartient plutôt au cycle 3),
- copie correcte de textes et maîtrise de l'orthographe d'usage des mots courants, maîtrise de l'accord sujet verbe et de l'accord dans le groupe nominal,
- 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.

La présence 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 aussi un moyen de contrôler, en continu, la pertinence de la programmation des activités et des enseignements proposés.

---

## Compétences devant être acquises en fin de cycle

### 1. Maîtrise du langage oral

#### 1.1. Communiquer

*Être capable de :*

- participer aux discussions et aux débats dans la classe en occupant toute sa place,
- écouter autrui et accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant,
- accepter l'effort d'un dialogue serré avec le maître pour corriger une erreur ou comprendre ce que l'on n'a pas compris,
- participer activement à la préparation de la mise en voix d'un texte appris par cœur et tenir sa place dans la diction collective.

#### 1.2. Maîtrise du langage de l'évocation

*Être capable de :*

- expliquer à la classe un événement que l'on est le seul à connaître en se faisant comprendre clairement,
- raconter à la classe une histoire que l'on connaît,
- redire dans ses propres mots un court récit ou un passage d'un récit plus long qui vient d'être lu par l'enseignant,
- trouver une information dans un ouvrage documentaire adapté à l'âge des élèves du cycle et l'expliquer à la classe,
- trouver une information sur un support électronique (toile, CD...) adapté à l'âge des élèves du cycle et l'expliquer à la classe,
- participer activement à l'élaboration collective (dictée à l'adulte) d'un récit, d'un texte documentaire,
- 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,
- utiliser les principaux affixes pour « inventer » des mots et vérifier leur existence,
- trouver le sens d'un mot qu'on ne connaît pas en le rapprochant d'un mot dérivé ou d'un mot dont il dérive.

### 2. Lecture et écriture

#### 2.1. Reconnaissance des mots

*Avoir compris et retenu :*

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

*Être capable de :*

- segmenter un fragment de texte entendu en mots,
- découper en mots une phrase écrite en écriture continue,
- segmenter un mot entendu en syllabes et en phonèmes,
- proposer une écriture possible (et phonétiquement correcte) pour un mot régulier,

- déchiffrer tous les mots écrits dans lesquels les correspondances grapho-phonétiques sont régulières,
- déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas,
- identifier instantanément la plupart des mots courts (jusqu'à 4 ou 5 lettres) et les mots longs les plus fréquents,
- épeler phonétiquement les mots réguliers,
- identifier instantanément la plupart des mots outils.

## 2.2. Compréhension

- comprendre les principales consignes écrites utilisées dans la classe,
- lire à haute voix un court passage en restituant correctement les accents de groupes et la courbe mélodique de la phrase (lecture préparée silencieusement),
- retrouver et comprendre les informations explicites d'un texte littéraire approprié à l'âge et la culture des élèves,
- dégager le thème d'un texte littéraire (de qui ou de quoi parle-t-il ?),
- retrouver et comprendre les informations d'un texte documentaire approprié à l'âge et aux connaissances des élèves,
- relire seul un album illustré lu en classe avec l'aide de l'enseignant.

## 2.3. Écriture et production de textes

*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,
- 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,
- écrire de manière autonome un texte de quelques lignes après avoir préparé avec l'aide de l'enseignant la mobilisation des informations et leur mise en ordre.

---

## Domaine 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'apprentissage de la lecture et de 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.

---

### Programme

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

L'enfant prend de plus en plus conscience de son appartenance à une communauté qui implique l'adhésion à des valeurs identiques, 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. À la fin du cycle le maître peut envisager une tentative

d'élaboration collective des règles de vie de la classe. Le maître fait découvrir les conditions de réussite d'un débat (voir « Maîtrise de la langue ») 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.

C'est au cours du cycle 2 que doit s'affirmer chez l'enfant le sens de sa responsabilité et que se 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.

## **2. Se construire comme sujet et comprendre la place que l'on occupe dans le groupe à travers les apprentissages fondamentaux**

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, c'est aller à la rencontre de l'inconnu, c'est pouvoir partager avec les autres des découvertes sans cesse renouvelées.

Commencer à apprendre une langue nouvelle et la culture qu'elle exprime, c'est déjà appréhender une manière différente de penser et de vivre, c'est s'éduquer 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, c'est apprendre la rigueur et la modestie. Participer à une chorale, faire partie d'une équipe de jeux collectifs, c'est accepter de se soumettre à des règles et 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 a prises.

## **3. Dépasser l'horizon de l'école**

L'école maternelle a déjà offert de nombreuses occasions de sortir de l'école et de s'ouvrir au monde. 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.

L'élève prend conscience de l'appartenance à une communauté nationale en découvrant l'inscription du territoire français dans un espace géographique, en écoutant des récits historiques lus par le maître et en comprenant la signification de quelques grands symboles de la France et de la République : l'hymne national, le drapeau, certains monuments. C'est l'occasion de comparer ces symboles à ceux d'autres pays européens.

Le programme du domaine « Découverte du monde » comme l'apprentissage de langues étrangères ou régionales et l'éducation littéraire et artistique offrent les bases d'un élargissement des repères culturels, d'abord dans l'espace et, dans une moindre mesure, dans le temps. La lecture de textes, l'observation d'images, le recours à la toile et à la correspondance électronique permettent aux maîtres de montrer à la fois la richesse et la diversité des cultures du monde et l'unité de l'humanité, conduisant à de premières formes de solidarités qui dépassent l'horizon étroit du groupe.

---

## **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 apprentissages fondamentaux, chacun à sa manière, participent à la construction de sa personnalité,
- que les règles acceptées permettent la liberté de chacun, en particulier à partir de quelques exemples du règlement intérieur,
- quelques principes d'hygiène personnelle et collective et leur justification,
- quelques règles simples de sécurité routière,
- les principaux symboles de la nation et de la République et ceux de quelques pays européens.

## Objectifs

Le cycle 2 marque l'entrée véritable des élèves dans le domaine des nombres. La compréhension de leur écriture chiffrée (numération) et le calcul mental sous toutes ses formes (résultats mémorisés, calcul réfléchi) en constituent les objectifs prioritaires.

Le « sens des nombres et des opérations » s'élabore à travers la résolution de problèmes, que ce soit dans le domaine numérique, dans celui de l'espace et de la géométrie ou encore dans celui de la mesure. 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. Dès le cycle 2, les élèves doivent ainsi prendre conscience du fait que résoudre un problème ne revient pas à trouver, tout de suite, les calculs à effectuer pour répondre. Une élaboration est, en général, nécessaire, faite d'étapes ou d'essais plus ou moins organisés. Dans certains cas, à partir des solutions personnelles élaborées par les élèves, le travail est organisé pour déboucher sur une nouvelle connaissance partagée par l'ensemble de la classe. Celle-ci pourra ensuite être utilisée pour traiter directement d'autres situations.

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 améliorées et structurées. Au cours de cette étape essentielle qui assure la compréhension de ce qui est appris, les questions posées à propos d'expériences effectivement réalisées avec des objets permettent d'éviter les difficultés qu'ont les élèves à se représenter des situations décrites par un texte. 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.

Le travail de recherche sur ces situations réelles et la réflexion collective à laquelle il donne lieu imposent un usage privilégié de la langue orale. Au cycle 2, les mots (exprimés oralement) précèdent les 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, 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. En fin de cycle, la rédaction de textes plus élaborés rendant compte de la démarche de résolution fait l'objet d'un travail collectif.

Pour la mise en œuvre du programme, le document d'accompagnement 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.

---

## Programme

### 1. Exploitation de données numériques

Au cycle 2, les élèves acquièrent le sens des nombres et des opérations à travers la résolution de quelques grandes catégories de problèmes :

- exprimer et garder en mémoire une quantité, une position dans une liste rangée, le résultat d'un mesurage ;
- comparer des quantités ou des grandeurs, notamment lorsque les collections ou les objets sont matériellement éloignés l'un de l'autre ;
- prévoir quel sera le résultat d'actions sur des quantités, des positions ou des grandeurs (augmentation, diminution, réunion, partage, déplacement...)

À la fin du cycle 2, certains de ces problèmes, d'abord résolus par des procédures personnelles, peuvent être résolus de manière experte : dans ce cas, les élèves reconnaissent rapidement de quel type de calcul relève la résolution du problème.

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

- dénombrer des quantités, constituer des collections ayant un nombre donné d'objets,
- déterminer, par addition ou soustraction, le résultat d'une augmentation, d'une diminution ou de la réunion de deux quantités,
- déterminer, par addition ou soustraction, la position atteinte sur une ligne graduée à la suite d'un déplacement en avant ou en arrière,
- déterminer, par multiplication, le résultat de la réunion de plusieurs quantités ou valeurs identiques.

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

Cette rubrique comporte la plupart des problèmes du domaine additif et quelques problèmes du domaine multiplicatif qui seront, au cycle 3, résolus par une procédure experte, c'est-à-dire par utilisation directe d'une addition, d'une soustraction, d'une multiplication ou d'une division.

### 2. Connaissance des nombres entiers naturels

Avant d'arriver au cycle 2, les élèves ont déjà acquis certaines compétences dans l'utilisation des nombres qui 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.

C'est à partir de là que peuvent se construire progressivement les connaissances relatives au principe de numération décimale dont une bonne maîtrise est décisive pour l'apprentissage du calcul. La capacité à connaître la signification d'un chiffre en fonction de sa position dans l'écriture d'un nombre constitue un objectif essentiel.

### **2.1. Désignations orales et écrites des nombres entiers naturels (inférieurs à 1000)**

- dénombrer et réaliser des quantités en utilisant des groupements par dizaines et centaines,
- distinguer différents usages du nombre comme outil pour exprimer une quantité ou une grandeur (une unité étant choisie) ou comme moyen de repérer une position,
- comprendre la signification des chiffres en fonction de leur position dans l'écriture 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),
- mettre en relation les désignations écrites et orales des nombres.

### **2.2. Ordre sur les nombres entiers naturels**

- comparer, ranger, encadrer des nombres,
- placer des nombres sur une ligne graduée de 1 en 1, 10 en 10, 100 en 100.

### **2.3. Relations arithmétiques entre les nombres entiers naturels**

- connaître les doubles et moitiés de nombres d'usage courant,
- connaître les relations entre nombres d'usage courant : 5, 10, 25, 50, 100 ; 15, 30, 60 ; 12, 24.

## **3. Calcul**

C'est au cycle 2 que les élèves élaborent les bases du calcul mental. 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'appuie principalement en ce domaine sur les caractéristiques des nombres exprimés oralement, ce qui implique qu'on ne s'en tienne pas aux seuls exercices écrits.

Le calcul posé est limité au cycle 2 à la technique opératoire de l'addition. D'autres calculs sont abordés, mais l'élève les traite par un raisonnement appuyé sur la connaissance qu'il a des nombres, des opérations et de certains résultats mémorisés, sans recourir à une méthode formaliste.

### **3.1. Calcul automatisé**

- connaître et utiliser la table d'addition,
- connaître les compléments à la dizaine supérieure,
- connaître et utiliser les tables de multiplications par 2 et 5, savoir multiplier par 10,
- calculer des sommes, en ligne ou en colonne.

### **3.2. Calcul réfléchi**

- organiser et traiter des calculs sur les nombres entiers,

- résoudre mentalement des problèmes à données numériques simples.

### **3.3. 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).

## **4. Espace et géométrie**

Au cycle 2, dans la plupart des problèmes de géométrie, les écoliers 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 (longueur des côtés et angles droits). Il s'agit de relier peu à peu des propriétés, un vocabulaire spécifique et l'utilisation d'instruments.

### **4.1. Repérage, orientation**

- connaître et utiliser le vocabulaire lié aux positions relatives d'objets ou à la description de déplacements,
- utiliser des plans et des maquettes,
- repérer et coder des cases et des nœuds sur un quadrillage.

### **4.2. Relations : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs**

- percevoir ces relations sur un objet 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.

### **4.3. Solides : cube, pavé droit**

- reconnaître ces solides,
- utiliser le vocabulaire approprié : face, arête, sommet.

### **4.4. Figures planes : triangle, carré, rectangle, cercle**

- reconnaître ces figures, les reproduire,
- utiliser le vocabulaire approprié : côté, sommet.

## **5. Grandeurs et mesure**

Les concepts de grandeur et de mesure prennent du sens à travers des problèmes liés à des situations vécues par les enfants. C'est l'occasion de renforcer et de relier entre elles les connaissances numériques et géométriques, sans parler de celles acquises dans le domaine « découverte du monde ».

Au cycle 2, les élèves étudient la notion de longueur et sont sensibilisés à celles de masse et de durée. Ils commencent à appréhender la notion de volume par le biais de la connaissance de certains récipients. Ils apprennent à repérer le temps grâce aux calendriers et aux montres.

### 5.1. Longueurs et masses

- comparer des objets selon leur longueur ou leur masse par des procédés directs ou indirects,
- mesurer en utilisant une règle graduée en cm,
- utiliser une balance Roberval ou à lecture directe,
- connaître les unités usuelles et les relations qui les lient : cm et m, kg et g.

### 5.2. Volumes (contenances)

- comparer des récipients selon leur contenance,
- connaître l'unité usuelle : litre (L.).

### 5.3. Repérage du temps

- utiliser le calendrier pour repérer une date,
- déterminer des durées à l'aide d'un calendrier, d'un sablier, d'un chronomètre.

---

## Compétences devant être acquises en fin de cycle

En mathématiques, dans la plupart des cas, il est difficile de séparer compétences visées et contenus du programme. Ils sont en interaction permanente et chaque séquence contribue à construire des savoir-faire opératoires spécifiques, étroitement articulés avec ceux qui les précèdent et les suivent. La liste des

compétences dont il convient de vérifier l'acquisition est donc, dans le présent texte, directement liée aux contenus successifs du programme. On en trouvera une version plus détaillée en regard de ces derniers dans le document d'accompagnement.

Quelques compétences plus générales sont à l'œuvre dans l'ensemble des activités mathématiques et doivent donc 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,
- essayer de comprendre d'autres solutions que celle qu'on a soi-même élaborée,
- identifier des erreurs dans une solution en distinguant celles qui sont relatives au choix d'une procédure de celles qui interviennent dans sa mise en œuvre.

---

## Domaine Découverte du monde

### Objectifs

À l'école maternelle, l'élève a acquis les tous premiers rudiments d'une pensée scientifique en reliant les causes aux effets dans quelques activités choisies à cet effet et fortement encadrées par l'enseignant. Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves consolident leurs capacités de raisonnement en les généralisant à un champ plus étendu d'expériences. Ils commencent à construire un premier ensemble cohérent de connaissances scientifiques.

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. En se confrontant au réel, ils dépassent leurs représentations initiales. Ils établissent des relations plus générales entre différents phénomènes scientifiques

Ainsi, ils appréhendent autrement le milieu dans lequel ils vivent et les matériaux qui sont disponibles autour d'eux. Ils acquièrent une première idée de la permanence de la matière, des critères qui permettent de distinguer le vivant du non vivant. Ils s'interrogent sur les objets techniques, ils apprennent à les utiliser de façon raisonnée et développent leur sens pratique. Le maître guide 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 « Découverte du monde » contribuent à développer 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 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 »).

---

## Programme

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

À l'école maternelle, l'élève a pris conscience de l'espace familier qui l'entoure. Au cours du cycle des apprentissages fondamentaux, il apprend à le représenter (en relation avec le travail du dessin). Il prend progressivement la mesure 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 en privilégiant l'habitat, les formes de végétation et de vie animale, en mettant en valeur ressemblances et différences. Le maître leur fait découvrir quelques facteurs de différenciations 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 sur le sujet et l'approche d'œuvres artistiques offrent l'occasion d'enrichir leurs références culturelles. Dans toutes les activités mettant en jeu le langage, à l'oral et à l'écrit, l'enseignant continue à développer et à structurer, comme à l'école maternelle (voir le domaine « Le langage au cœur des apprentissages », § 3.3., dans les programmes de l'école maternelle), les multiples formes d'expression verbale des relations spatiales (en particulier dans le cadre de la description).

## 2. Le temps qui passe

À cet âge, il ne s'agit pas encore de faire de l'histoire. Dans la continuité de l'exploration des diverses manifestations de la temporalité entamée en maternelle, les élèves continuent à se doter 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 et fabrication de calendriers ou d'agendas, d'instruments mesurant les durées (voir le domaine « Mathématiques »),
- repérage sur ces calendriers des événements ou phénomènes rencontrés dans les différentes activités.

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. Il s'articule le plus souvent dans le cadre de projets :

- 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 photos 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 le domaine « Le langage au cœur des apprentissages », § 3.3., dans les programmes de l'école maternelle), les multiples formes d'expression verbale de la temporalité (en particulier dans le cadre du récit).

## 3. 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,
- prise de conscience de l'existence de l'air.

## 4. Le monde du vivant

Au cycle des apprentissages fondamentaux, l'élève observe des manifestations de la vie sur lui-même, sur les animaux et sur les végétaux. Il dégage progressivement les caractéristiques du vivant.

La découverte de la diversité des êtres vivants et de leurs milieux de vie invite à chercher les caractéristiques qui permettent de les classer sommairement, puis de déterminer la place qu'occupent de nouveaux individus dans cette classification. Ainsi se prépare une première approche de la notion d'évolution. L'éducation à l'environnement, abordée à cette occasion, sera conduite d'une manière plus systématique au cycle 3.

#### 4.1. Les manifestations de la vie chez l'enfant

- le corps de l'enfant : les cinq sens, les mouvements, la croissance, les dents, l'alimentation,
- importance des règles de vie et d'hygiène : habitudes quotidiennes de propreté, d'alimentation, de sommeil.

#### 4.2. Les manifestations de la vie chez les animaux et chez les végétaux

- observation des animaux et des végétaux de l'environnement proche et lointain,
- distinction entre le vivant et le non vivant,
- réalisation d'élevages, de cultures en classe ou dans un jardin d'école,
- découverte des grandes fonctions du vivant.

#### 4.3. Diversité du vivant et diversité des milieux

- observation et comparaison des êtres vivants en vue d'établir des classements,
- élaboration de quelques critères élémentaires de classification,
- après une première sensibilisation aux problèmes de l'environnement à l'école maternelle, l'élève commence à construire une connaissance des équilibres toujours menacés qui régissent les milieux de vie.

#### 5. 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 aux 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 simples.

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

#### 6. Les technologies de l'information et de la communication (TIC)

Comme à l'école maternelle, les supports multimédias ont tout à fait leur place au cycle des apprentissages fondamentaux. Ils sont un vecteur fécond de l'information dès lors que l'enseignant guide l'élève dans leurs usages.

Au cycle 2, l'observation du réel et l'action sur celui-ci est prioritaire (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 aussi des instruments efficaces du travail intellectuel et permettent des représentations de la réalité d'aussi grande qualité que le document imprimé. Elles apparaissent donc comme un complément nécessaire de l'observation directe. Avec l'aide de l'enseignant, les élèves apprennent à les utiliser de façon raisonnée.

Les compétences, connaissances et savoir-faire cités dans le Brevet d'informatique et d'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.

---

### Compétences devant être acquises en fin de cycle

#### 1. Dans le domaine de l'espace

*Être capable de :*

- commencer à représenter l'environnement proche,
- décrire oralement et localiser les différents éléments d'un espace organisé,
- se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer,
- 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.

#### 2. Dans le domaine du temps

*Être capable de :*

- distinguer le passé récent du passé plus éloigné,
- identifier une information relative au passé en la situant dans une suite chronologique,
- 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.

#### 3. Dans le domaine du vivant

*Être capable de :*

- mettre en place et entretenir des petits élevages et des cultures, en classe ou dans l'école,
- observer, identifier et décrire quelques caractéristiques de la vie animale et végétale,

- rechercher les caractéristiques d'objets ou d'êtres vivants pour distinguer monde animal, monde végétal ou monde minéral,
- repérer des signes de la croissance de son corps.

*Avoir compris et retenu*

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

#### 4. 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,

- mesurer des longueurs, des masses de solides et de liquides, des contenances,
- 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 zéro degré et solide à une température inférieure à zéro 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.

## Domaine Langues étrangères ou régionales

### Objectifs

Le cycle des apprentissages fondamentaux, de la grande section de l'école maternelle à la fin du CE2, crée les bases des apprentissages linguistiques. Il poursuit quatre objectifs prioritaires :

- développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes et faciliter ainsi la maîtrise du langage,
- familiariser son oreille aux réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle,
- faire acquérir à l'élève les premières connaissances dans la langue nouvelle,
- l'éduquer à l'altérité et à la diversité linguistique et culturelle.

Toutes les activités liées aux langues vivantes renforcent le lien indispensable avec 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'une autre langue.

La méthodologie utilisée est adaptée aux classes concernées, en particulier en mettant en œuvre des séances courtes mais fréquentes. L'apprentissage de la langue est toujours lié à des activités de la vie de la classe. Priorité est donnée au développement des compétences orales et plus particulièrement de la compréhension.

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.

L'apprentissage de la langue commencé dès la grande section de l'école maternelle, au début du 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. Chaque fois que plusieurs langues sont offertes aux élèves et à leurs familles, une aide au choix leur est proposée de manière à faire découvrir l'intérêt de certaines des langues qui ne rassemblent pas immédiatement tous les suffrages.

En même temps qu'ils apprennent une langue vivante, dès le cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves découvrent la diversité des langues parlées sur le territoire national. Ils sont amenés à reconnaître leur égale valeur et 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 spécifique afin de tirer le meilleur profit de leur bilinguisme. Les compétences des élèves, de membres de leur famille ou d'intervenants spécifiques (médiateurs bilingues par exemple) peuvent être mises à profit dans cette perspective.

---

## Programme

### 1. Développement des compétences orales

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

- l'audition de 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.

Ces activités sont complétées par la mémorisation d'énoncés ou de séquences d'un récit ou de comptines et par l'utilisation de la langue lors d'activités ritualisées dans la vie de la classe. Les jeux permettant de mettre les élèves en situation d'écoute et d'échanges réciproques et d'augmenter les occasions de prise de parole spontanée doivent être privilégiés.

### 2. Apprentissage des réalités phonologiques et accentuelles

L'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques de la 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 ou au métronome,
- la distinction entre divers types de phrases (par exemple, déclaratives, interrogatives, exclamatives...),
- les jeux sur les sonorités de la langue.

### 3. Acquisition d'énoncés utiles à l'expression en classe

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

#### 3.1. Parler de soi, se raconter :

- se décrire : dire ce que l'on ressent (état général, faim et soif, joie et mal-être, fatigue, douleur, peur, surprise) ; parler de ses goûts ; parler de ses besoins, de ses souhaits et de ses intentions ; dire ce que l'on possède,
- se situer : dire où l'on est et où l'on va ; dire ou demander ce que l'on a la permission ou non de faire, ce que l'on est capable ou non de faire, ce que l'on doit faire ; dire que l'on sait ou ne sait pas,

#### 3.2. Parler avec quelqu'un, parler aux autres :

- se présenter : donner son nom, âge et adresse,
- entretenir des relations sociales : se saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, souhaiter un anniversaire, féliciter,
- demander des informations à quelqu'un : sur lui-même, son identité, son âge, son état, ses goûts et ses activités ; sur une date ou un horaire ; sur quelqu'un d'autre ou sur quelque chose, sur un événement ou sur le temps qu'il fait,
- exprimer une proposition et réagir à une proposition (accord, désaccord, éventualité),
- participer à la vie de la classe : comprendre une consigne, demander de répéter, dire que l'on n'a pas compris, demander une aide, demander la parole.

#### 3.3. Parler de son environnement immédiat :

- présenter ou désigner une personne ou une chose,
- décrire : forme, grandeur, couleur, qualité, intensité,
- compter (en comparant avec la numération orale française),
- dire le temps qu'il fait,
- comprendre et utiliser les marques des indicateurs spatiaux et temporels usuels.

### 4. Initiation aux réalités et à la culture du ou des pays ou régions où la langue est en usage

L'élève découvre l'environnement matériel et culturel d'enfants du même âge dans les pays ou régions concernés :

- repérage de traits significatifs des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébrations de fêtes...) ou de la communication non verbale (l'observation de documents audiovisuels authentiques sous forme analogique ou numérique en fournit la principale occasion),
- mise en place d'une correspondance interscolaire, notamment par les technologies d'information et de communication.

Les pays ou régions concernés sont situés sur des cartes ou des mappemondes. Leur culture est découverte à travers leur patrimoine et leurs productions contemporaines.

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, littérature orale ou écrite, autres manifestations culturelles. On veillera à manifester le lien qu'elle peut introduire entre générations (entretiens avec des locuteurs).

---

## Compétences à acquérir en fin de cycle

*Être capable de :*

- repérer dans un document sonore un mot ou une expression connus,
- repérer une question à partir de sa courbe intonative,
- mémoriser et dire des comptines et des chants,
- comprendre et utiliser les consignes habituelles de la classe ainsi que les expressions courantes du dialogue pédagogique,
- dans une situation de dialogue avec l'enseignant ou un camarade, répondre spontanément par un court énoncé à des questions portant sur les différents domaines d'expression du programme (parler de soi,

parler avec quelqu'un, parler de son environnement immédiat),

- après s'être préparé, enchaîner deux ou trois énoncés pour répondre à une question portant sur l'un des domaines d'expression du programme,
- manifester de l'intérêt pour la culture caractéristique des pays ou des régions où se parle la langue qu'on étudie, savoir les repérer sur une carte,
- reconnaître dans l'environnement proche la présence de la langue étudiée et de sa culture.

*Avoir compris et retenu :*

- quelques aspects de la tradition orale des pays ou régions dont on étudie la langue (contes, chansons),
- quelques œuvres littéraires caractéristiques (littérature de jeunesse, poésie),
- quelques éléments de leur patrimoine culturel.

---

## Domaine Éducation artistique

---

### Arts visuels

#### Objectifs

Comme dans tous les cycles de l'école le fondement de l'éducation artistique repose sur une pratique régulière où l'action de l'élève est privilégiée. Tirant parti des expériences sensorielles et gestuelles capitalisées à l'école maternelle, l'élève est amené à solliciter ses habilités perceptives, à intégrer quelques apports techniques pour élargir son répertoire plastique. Les constats réalisés sont utilisés et réinvestis dans de nouvelles productions. Des contraintes et des consignes sont progressivement prises en compte dans les démarches. À terme, l'élève doit pouvoir choisir sa technique d'expression en fonction de son projet. Cette pratique construite et réfléchie laisse cependant une part importante à l'inventivité.

Les activités visent à développer des savoirs et des savoir-faire pour aider l'élève à aborder et exploiter les ressources de différents moyens d'expression. La pratique du dessin est précisée et renforcée, orientée vers des fonctions plus clairement identifiées qui donnent la possibilité à l'élève de les utiliser selon son désir. Il élabore des solutions en mobilisant des actions sur les matériaux et en utilisant des opérations plastiques telles que associer, modifier, reproduire... Elles l'engagent dans des démarches qui mettent en jeu des modes de réflexion spécifiques tels que observer, rechercher, comparer, choisir, adapter, modifier, varier...

Ces activités installent des habitudes de questionnement, varient les points de vue et aident ainsi l'élève à mieux connaître son environnement et à préciser son regard. Les verbalisations et les échanges facilitent les prises de conscience et nourrissent la dynamique de création, individuelle et collective. L'élève peut commencer à situer son cheminement et l'évolution de son expression dans sa forme et dans ses intentions.

La présentation d'œuvres lui donne l'occasion de rapprocher ce qu'il a produit des créations et démarches artistiques, d'établir des relations, des comparaisons et des croisements de forme et de sens. Elles sont choisies dans la liste indicative des œuvres publiées par le ministère de l'Éducation nationale pour leur qualité de jalons et de références. Les repères de périodes et quelques éléments de connaissances sont donnés pour que l'élève puisse les situer par rapport à son histoire. Une liste d'œuvres établie au sein de chaque académie doit permettre l'exploitation des ressources de proximité.

#### Programme

##### 1. Mise en œuvre de pratiques et d'expressions plastiques

###### 1.1. Le dessin

La pratique régulière du dessin est prioritaire. Elle entre en relation avec les autres formes d'expression plastiques pour les compléter (dessins préparatoires à des fabrications) ou en constituer un élément de composition. L'élève utilise le dessin comme un moyen d'expression à part entière qui lui procure le plaisir de donner forme à une histoire, de reconstituer une scène, de conserver des traces. Le dessin d'imagination, de narration est privilégié. 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 et de s'approprier des savoir-faire, de s'exercer à prolonger une ébauche, à agrandir un dessin, à en inventer la partie manquante...

Au-delà du dessin d'expression et d'imagination encouragé à l'école maternelle, l'enseignant incite l'élève à rechercher des solutions pour satisfaire son désir de raconter. Il met à sa disposition les moyens nécessaires – techniques, documentaires, intellectuels – pour enrichir ses tracés et ses représentations, pour

rechercher comment associer des procédés et obtenir une production qui satisfasse l'élève. L'enseignant peut tirer parti des techniques de projection (diapositives), des possibilités offertes par la photocopieuse et l'ordinateur pour permettre de passer d'un plan à l'autre, d'un format à l'autre, d'une technique à l'autre et l'inciter à inventer des tracés.

Des exercices de jeux avec les lignes, de tracés de lettres (calligraphie) sont proposés. Au moment où commencent les apprentissages systématiques de la langue écrite, ils amènent l'élève à préciser son geste en jouant sur le trait. L'utilisation de différents outils (plumes naturelles, en métal, bois taillé, calames, pinces japonaises...) se combine avec des expériences tentées sur des supports, formats et plans différents. L'élève peut choisir un modèle et s'exercer à le reproduire en variant l'échelle (augmenter, diminuer), en variant l'outil, le support et en comparant les différents tracés obtenus. L'enseignant peut s'attacher à l'observation d'une composante plastique constante (par exemple la lettre) et laisser découvrir ses différents statuts selon les réalisations et les œuvres rencontrées (enluminures, abécédaires, lettrisme et hyper-graphie, *graffiti art...*).

### *1.2. Les fabrications plastiques*

Les expérimentations sensorielles sur le plan et en volume conduites à l'école maternelle servent de points d'appui pour développer les réalisations plastiques à deux ou trois dimensions. L'élève agit sur les formes (du support, des constituants...), les couleurs (utilisation des mélanges), les matières (tirer parti des caractéristiques physiques), les objets ; il enchaîne des opérations pour chercher à produire des effets. Les activités proposées visent à préciser des principes d'organisation : répétition, superposition, alternance, agrandissement... et des principes de composition : concentration, dispersion, vides, pleins, dominantes. Elles amènent l'élève à réfléchir sur les relations plastiques et de sens entre les différents constituants et à adapter la technique ou le procédé utilisés à l'effet recherché.

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 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 pour créer des effets et des volumes. Les ressources et les objets de l'environnement sont exploités comme des réservoirs de matières et de formes sur lesquelles l'élève intervient (réemploi, montage et modification).

## **2. 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

manipuler, de se rendre « propriétaire » des images qu'il produit ou qu'il regarde. Les interventions sur des images existantes permettent de les explorer en créant, par exemple, des visions insolites par des projections sur des objets ou dans des espaces (déformation, superposition, anamorphoses...). L'environnement est appréhendé à l'aide de dispositifs optiques particuliers (verre coloré, lentilles, loupe, microscope...) qui en modifient la perception. L'élève expérimente quelques techniques de saisie et de représentation : dessin d'observation, relevé au calque, utilisation des technologies numériques et de l'ordinateur (appareil photo numérique, scanner). L'exploitation des images de l'environnement immédiat (affiches, publicités, photographies) permet de mettre en évidence les différents procédés disponibles pour servir un message. L'élève met en œuvre des opérations qui consistent 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'usage des fenêtres, des cadres mobiles et de l'appareil photo permet d'appréhender et de manipuler les visées et les cadrages.

### *2.1. Éducation du regard*

Les travaux de dessin et de fabrications proposés conduisent l'élève à observer avec attention et à percevoir avec plus de discernement les éléments de ce qui lui est donné à voir. Si à l'école maternelle la diversité des expériences visuelles était prioritaire, au cycle 2 se développe une approche plus structurée qui consiste à décrire les éléments perçus et à identifier les informations délivrées, à interpréter selon sa sensibilité et à mettre en relation les niveaux de production du sens. Les notions de ressemblance, de vraisemblance (distance par rapport à la réalité), d'illusion... sont introduites. L'élève est invité à comparer les procédés utilisés par l'artiste ou le producteur et par lui-même (dans ses propres productions) pour traduire une idée, une impression, une sensation, une atmosphère.

Participer à une présentation et à une installation d'objets ou de réalisations dans la classe ou dans les couloirs de l'école aide l'élève à s'approprier des points de repères sur son environnement. Confronté à des problèmes techniques et de choix, il peut appréhender concrètement ce qu'est une vision des choses.

### *2.2. L'approche et la connaissance d'œuvres*

Le musée de classe et le musée personnel sont des moyens d'aider l'élève à établir des relations entre ses intérêts et les productions vers lesquelles il est guidé. Encourageant le penchant naturel des enfants à conserver et à rassembler, l'enseignant propose un regroupement de reproductions d'œuvres, des réserves d'images qui peuvent évoquer un sujet choisi (images, dessins des élèves, photographies, cartes postales, timbres...), un magasin de curiosité,

véritable cabinet des merveilles qui réunit des objets collectés et classés faisant écho aux démarches artistiques de la classe.

Ces collections sont en perpétuelle évolution et font l'objet de présentations régulières accompagnées de commentaires. Elles donnent à voir et à penser et introduisent à quelques notions de muséographie. L'élève développe des attitudes de questionnement à partir des relations qu'il découvre entre les images et les objets ; il retrouve le cheminement d'une pensée. La notion d'objet d'art est introduite. Elle permet de commencer le travail sur les œuvres en s'appuyant sur les listes disponibles au niveau local et national. L'élève doit pouvoir les repérer par rapport à la pratique de la classe, rapprocher des œuvres, construire des relations avec ses propres démarches.

### Compétences à acquérir en fin de cycle

*Être capable de :*

- réaliser une production à deux ou trois dimensions, individuelle ou collective, menée dans une situation de recherche en jouant sur la combinaison des opérations plastiques (associer, modifier, reproduire...),
- explorer des matériaux, des supports, des outils, constater des effets produits et réinvestir tout ou partie des constats dans une nouvelle production,
- exploiter le dessin comme pratique expressive, narrative et d'imagination en utilisant diverses techniques,
- produire des images en visant la transformation du sens,
- savoir identifier à partir des constituants de l'image ce qui est vrai, vraisemblable, illusion,
- exprimer des constats sur son cheminement et sur sa production en mettant en évidence les effets, les trouvailles et l'exploitation des hasards et accidents,
- établir des relations entre les démarches repérées dans les œuvres et sa propre création,
- opérer des regroupements et savoir adopter des attitudes de questionnement à partir des objets et des images de ses collections personnelles et du musée de classe,
- reconnaître certaines œuvres d'artistes et les mettre en relation avec le travail réalisé (voir liste 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. Celle-ci se caractérise par la recherche d'un équilibre entre productions pour le plaisir et productions au service d'apprentissages précis.

L'enseignant se donne pour objectif de conduire tous les élèves à :

- l'émission progressivement contrôlée des différents aspects de l'acte vocal,

- la mise en œuvre de plus en plus consciente et volontaire des conditions d'une écoute active et adaptée à différents contextes,
- l'appropriation de traits spécifiques des différents chants du répertoire,
- l'identification des caractéristiques saillantes de musiques appartenant à des contextes culturels diversifiés.
- le 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 et participent à la maîtrise du langage.

Le corps entre en action aussi souvent que possible, particulièrement en vue de fixer l'acquisition de la pulsation et du tempo, de parvenir à une meilleure maîtrise des gestes dans les activités d'accompagnement et, ainsi, de renforcer l'exactitude rythmique.

### Programme

#### 1. Voix et chant

##### 1.1. Culture vocale

Elle 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, ...), à parfaire la diction des textes, ceux des chants mais aussi des différentes œuvres littéraires faisant l'objet d'une "mise en voix".

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, improvise. Il s'exerce à suivre sur une partition adaptée la ligne mélodique de ce qu'il chante. Il recherche la qualité de ses interprétations.

##### 1.2. Répertoire

Le répertoire constitué à l'école maternelle est revisité en début de cycle (reprise de quelques chansons). Il s'accroît notablement tout au long du cycle 2 sans exclure des formes enfantines comme la comptine qui peut notamment être utilisée au service de l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale. Une dizaine de chants sont mémorisés chaque année. On peut commencer à s'essayer aux formes "en canon" les plus simples. Le choix des mélodies respecte l'ambitus de voix des enfants de cet âge qui ne dépasse guère l'octave.

Ce répertoire fait appel aux chants du patrimoine européen et mondial, aux chants d'auteurs contemporains ou « de variété ». Les choix peuvent être arrêtés après écoute et discussion de plusieurs propositions ou fixés pour partie, en fonction de moments de vie ou de motivations spécifiques à la classe.

## 2. Écoute

### 2.1. Culture de l'oreille

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

### 2.2. Répertoire

Il est constitué afin d'élargir les références culturelles et esthétiques de l'élève. Il demeure très ouvert et gagne à être précisé pour partie en équipe, à partir des suggestions classées fournies dans le document d'accompagnement.

Dans la mesure du possible, il fait appel à des œuvres permettant d'établir des liens lisibles avec les chants choisis et les productions en cours d'élaboration. Les choix font aussi parfois écho à des thèmes abordés dans d'autres domaines (arts visuels, littérature, découverte du monde, danse...).

## 3. Réalisations de projets musicaux

Les projets musicaux sont indispensables pour que chaque moment d'activité puisse prendre sens et s'inscrire dans l'exigence d'un résultat abouti. Ils sont plus particulièrement l'occasion d'articuler les ressources inventives de l'élève avec la mise en jeu des savoir-faire exercés. La rigueur de la démarche de projet encadre 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. Les activités chorales, à l'intérieur de l'école, s'inscrivent naturellement dans ce type d'activité.

Le recours à des professionnels de la musique, partenaires et dès lors membres de l'équipe pédagogique, prend dès ce cycle, sa plus féconde pertinence.

### Compétences devant être acquises en fin de cycle

*Être capable de :*

- situer et stabiliser le registre naturel de sa voix,
- chanter juste en contrôlant l'intonation à l'oreille,
- maîtriser le jeu de sa respiration (anticiper avant une phrase musicale, régler le débit...),
- interpréter des chansons simples en recherchant justesse, précision et expression, les mémoriser,
- écouter les autres dans le cadre de productions, pratiquer l'écoute intérieure de très courts extraits,
- isoler au travers d'écoutes répétées quelques éléments musicaux (repérer notamment des phrases identiques, leur répétition, leur place respective), en mémoriser certains,
- produire des rythmes simples avec un instrument, marquer corporellement le tempo, dans le cadre d'une production avec rôles différenciés et articulés,
- faire des propositions dans le cadre d'un projet de création, juger de leur pertinence,
- traduire des productions sonores sous forme de codages corporels ou graphiques,
- reconnaître quelques œuvres parmi celles étudiées, les mettre en rapport avec quelques catégories mais surtout avec les réalisations conduites en classe et les musiques qu'on préfère.

---

## Domaine Éducation physique et sportive

---

### Objectifs et compétences visés

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 se constituer des compétences de deux sortes : spécifiques (ou disciplinaires), mais également transversales (d'ordre méthodologique). Le développement physiologique et

psychologique qui connaît une nouvelle étape à partir de 6 ou 7 ans permet d'ouvrir largement l'éventail des domaines explorés et des expériences. Le répertoire moteur dont les bases sont maintenant constituées conduit l'élève à s'adapter à des milieux plus difficiles et à agir et s'exprimer corporellement de manière plus complexe. Le document d'accompagnement précise les détails des mises en œuvre.

## 1. Activités physiques et compétences spécifiques

Les diverses activités physiques abordées au cycle 2 font vivre aux élèves des « expériences corporelles » particulières et différentes selon les types de milieux et d'espaces dans lesquels elles sont abordées. Sans qu'il soit encore question d'une pratique sportive au sens propre du terme, l'élève peut être conduit à s'engager dans des projets d'activité variés qui permettent de donner du sens à son action. Il s'agit chaque fois de réaliser des enchaînements simples d'actions élémentaires (locomotions, équilibres, manipulations, projections et réceptions d'objets) tout en visant un objectif précis. Chacun de ces projets conduit à exercer des types de compétences spécifiques.

### 1.1. Réaliser une performance mesurée

- dans des types d'efforts variés,
- de différentes façons (forme, force, vitesse),
- dans des espaces et avec des matériels variés,
- de plus en plus régulièrement.

Mise en œuvre : activités athlétiques, activités de natation.

### 1.2. Se déplacer dans différents types d'environnements

- dans des formes inhabituelles mettant en cause l'équilibre (grimper, rouler, slalomer, glisser...),
- dans des milieux ou sur des engins instables variés (marcher, courir, rouler, glisser, nager...),
- dans des environnements progressivement éloignés et chargés d'incertitude (marcher, courir, grimper...).

Mise en œuvre : activités d'escalade, d'orientation, de natation, d'équitation, de roue et de glisse (bicyclette, roller, patin à glace, ski...).

### 1.3. Conduire un jeu d'opposition individuel ou collectif

- 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).

### 1.4. Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive

- exprimer corporellement des personnages, des images, des états, des sentiments...,
- communiquer aux autres des sentiments ou des émotions,
- 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...

## 2. Compétences transversales

Ces compétences ne sont pas construites indépendamment de la pratique des activités physiques et impliquent l'acquisition d'attitudes, de méthodes, de démarches favorables aux apprentissages.

### 2.1. S'engager lucidement dans l'action

- s'engager dans des actions progressivement plus complexes (plus risquées, plus difficiles...),
- reconnaître, exprimer, contrôler ses émotions et leurs effets dans des situations diversifiées.

### 2.2. Construire de façon de plus en plus autonome un projet d'action

- construire des projets d'action individuels ou collectifs, adaptés à ses possibilités (ou à celles du groupe).

### 2.3. Mesurer et apprécier les effets de l'activité

- apprécier, lire des indices de plus en plus variés,
- appréhender les notions relatives à l'espace et au temps,
- établir des relations entre ses manières de faire et le résultat de son action,
- prendre conscience de ses capacités, de ses ressources corporelles et affectives,
- donner son avis, évaluer une performance, une production, selon des critères simples.

### 2.4. Se confronter à l'application et à la construction de règles de vie, assumer sa place dans le groupe

- se conduire dans le groupe en fonction de règles, de codes,
- coopérer, adopter des attitudes d'écoute, d'aide, de tolérance et de respect des autres pour agir ensemble ou élaborer en commun des projets,
- connaître et assurer plusieurs rôles dans différentes activités.

## 3. Connaissances construites

Dans la pratique des différentes activités, les élèves acquièrent des connaissances variées. 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...

---

## 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, conduire un jeu d'opposition

individuel ou collectif, 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 abordée dans des activités de danse ou dans des activités gymniques. Par ailleurs, chaque activité se déroule sur un module d'apprentissage de cinq ou six séances minimum.

La compétence « Conduire un jeu d'opposition individuel ou collectif » 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).

Partout où c'est possible, les activités de natation (un module d'au moins 12 séances chaque année) sont programmées en priorité pour les élèves de ce cycle.

Les compétences transversales et les connaissances sont abordées au travers de chaque activité.

---

Compétences devant, à la fin du cycle, avoir été travaillées et témoigner d'un niveau d'acquisition précisé dans le document d'accompagnement

*NB : Il est difficile de séparer compétences visées, activités, et niveaux à atteindre. Ils sont en*

*interaction permanente. À chaque cycle, ces compétences, de nature identique, se situent à des niveaux de maîtrise différents, et dans différentes activités. La liste des compétences dont il convient de vérifier l'acquisition est détaillée, assortie d'exemples, dans le document d'accompagnement.*

*Être capable, dans différentes activités, de :*

- réaliser une performance mesurée,
- se déplacer dans différents types d'environnements,
- conduire un jeu d'opposition individuel ou collectif,
- concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive,
- s'engager lucidement dans l'action,
- construire de façon de plus en plus autonome un projet d'action,
- mesurer et apprécier les effets de l'activité,
- se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif.

*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.

---

## Table des matières

<b>I. Introduction</b> .....	<b>1</b>
Horaires .....	3
<b>II. Domaine Maîtrise du langage</b> .....	<b>3</b>
Objectifs.....	3
Programme .....	3
Compétences devant être acquises en fin de cycle.....	14
<b>III. Domaine Vivre ensemble</b> .....	<b>15</b>
Objectifs.....	15
Programme .....	15
Compétences devant être acquises en fin de cycle.....	16
<b>IV. Domaine Mathématiques</b> .....	<b>17</b>
Objectifs.....	17
Programme .....	17
Compétences devant être acquises en fin de cycle.....	19
<b>V. Domaine Découverte du monde</b> .....	<b>19</b>
Objectifs.....	19
Programme .....	19
Compétences devant être acquises en fin de cycle.....	21

<b>VI. Domaine Langues étrangères et régionales</b> .....	<b>22</b>
Objectifs .....	22
Programme.....	23
Compétences devant être acquises en fin de cycle.....	24
<b>VII. Domaine Éducation artistique</b> .....	<b>24</b>
1. Arts visuels .....	24
Objectifs .....	24
Programme.....	24
Compétences devant être acquises en fin de cycle.....	26
2. Éducation musicale .....	26
Objectifs .....	26
Programme.....	26
Compétences devant être acquises en fin de cycle.....	27
<b>VIII. Domaine Éducation physique et sportive</b> .....	<b>27</b>
Objectifs et compétences visées .....	27
Programmation des activités .....	28
Compétences devant, à la fin du cycle, avoir été travaillées et témoigner d'un niveau d'acquisition précisé dans le document d'accompagnement .....	29