



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

## École maternelle

**Projet proposé par le groupe d'experts**

### Introduction

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

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

La loi d'orientation de 1989 a rappelé les places respectives de l'école maternelle et de l'école élémentaire dans l'enseignement primaire. Le décret

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

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

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

<sup>1</sup> L'enseignant de l'école primaire est le plus souvent une enseignante. La grammaire du français conduit toutefois à utiliser le seul masculin lorsqu'il est fait référence à des fonctions abstraites. « L'enseignant », « le maître » comme « les élèves » ou « l'enfant » renvoient donc ici à l'usage générique de chacun de ces termes sans distinction de sexe. Dans les autres emplois des termes désignant des professions, il est au contraire recommandé de distinguer par le masculin et le féminin les fonctions qu'exercent des personnes réelles.

<sup>2</sup> Décret n° 90.788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, *Journal Officiel* n° 208 du 8 septembre 1990.

---

## 1. Une école organisée pour les jeunes enfants

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

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

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

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

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

pour mettre en place les synergies possibles et éviter les incompatibilités et les surcharges.

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

---

## 2. Accompagner les ruptures et organiser les continuités

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

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

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

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

nés en fin d'année et qui se retrouvent ainsi les plus jeunes de leur classe.

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

Les choix délicats posés par l'organisation des classes ne sont qu'un aspect de la complexité, mais aussi de la liberté, qui caractérise le travail des enseignants d'école maternelle. Il leur faut à la fois proposer et se tenir en retrait, être particulièrement attentifs aux réactions des enfants mais ne pas interpréter hâtivement leurs productions. L'enjeu est de comprendre les cheminements et d'évaluer les progrès pour adapter les exigences et ajuster les propositions de manière à ce que chaque enfant découvre, tout au long de sa scolarité, des activités sans cesse renouvelées et inscrites dans des progressions d'apprentissage cohérentes.

L'évaluation est une dimension centrale de l'activité des enseignants, à l'école maternelle comme dans les autres niveaux de la scolarité primaire. Elle est le moyen privilégié de l'adaptation des activités aux besoins de la classe comme de chacun des élèves. La banque d'outils mise à la disposition des maîtres en début de grande section en fait partie. Elle permet de faire le point avec des instruments précis au moment où chacun des enfants commence à mettre ses premiers acquis au service des exigences d'une nouvelle étape d'apprentissages.

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

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

Il s'agit dans tous les cas, et tout au long de la scolarité maternelle, d'assurer un accompagnement lucide et attentif de l'enfant respectant son identité, son rythme, ses besoins et lui donnant les conditions d'une scolarité heureuse et réussie.

---

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

L'école maternelle veille à une bonne articulation entre ses deux missions essentielles : permettre à l'enfant de former sa personnalité et de conquérir son autonomie au sein d'une communauté, l'aider à grandir et lui donner les moyens de constituer le socle des compétences nécessaires pour construire les apprentissages fondamentaux.

Le jeu est l'activité normale de l'enfant en âge de suivre l'école maternelle. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires... Il est le point de départ naturel de toutes les situations didactiques proposées par l'enseignant. Il est aussi dans sa nature d'offrir de se prolonger vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en doivent pas moins demeurer tout aussi ludiques.

Il appartient à l'équipe des maîtres d'assurer à leurs élèves, tout au long de leur scolarité, la plus grande variété dans les situations proposées, dans les instruments utilisés, dans les univers culturels explorés. À l'école maternelle comme dans l'école primaire tout entière, la programmation des activités, collectivement élaborée, est seule susceptible de garantir cette variété, de l'ordonner et, en conséquence, de sauvegarder la richesse éducative des enseignements proposés.

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

L'école maternelle structure ses enseignements en cinq grands domaines d'activités. Chacun est essentiel au développement de l'enfant et constitue un socle pour ses apprentissages. Chacun participe de manière active et complémentaire à la conquête du langage et ancre son usage dans des communications authentiques, dans l'expérience et dans l'action.

#### 3.1. Le langage au cœur des apprentissages

L'école maternelle est d'abord l'école de la parole. Dans la découverte et l'appropriation active du langage oral se développent des compétences

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

Le langage s'exerce d'abord à travers l'expérience quotidienne, mais ses fonctions plus complexes se découvrent aussi dans des situations didactiques organisées qui permettent à chacun de découvrir, de structurer des manières neuves de comprendre la parole d'autrui ou de se faire comprendre. L'accent mis à l'école maternelle sur les usages oraux du langage n'interdit pas, bien au contraire, d'accéder aux multiples visages des cultures écrites. Elle n'empêche pas non plus l'enfant de commencer à comprendre comment fonctionne le code alphabétique et comment il permet de lire ou d'écrire. C'est en effet dans l'activité orale que l'écrit est rencontré à l'école maternelle et, de la qualité de ce premier et nécessaire abord, dépend en grande partie l'aisance de l'apprentissage qui le suivra à l'école élémentaire.

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

### **3.2. Vivre ensemble**

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

C'est dans cet univers nouveau et contraignant que chaque enfant doit apprendre à éprouver sa

liberté d'agir et à construire des relations nouvelles avec ses camarades comme avec les adultes. Il y forge aussi les points d'appui d'une personnalité qui, à cet âge, ne cesse de se chercher. Il y découvre qu'on peut non seulement apprendre à vivre avec d'autres, mais aussi à échanger et coopérer avec eux, qu'il est possible de partager des responsabilités et de se sentir solidaire tout en construisant sa place au sein de la collectivité de la classe ou, même, de l'école.

Le passage d'une communication centrée sur des attitudes ou des comportements, quelquefois agressifs ou, au contraire, résignés, à une communication inscrite dans un usage aisé du dialogue est certainement un des objectifs importants du domaine d'activités « Vivre ensemble ». C'est par l'organisation précise de la vie de la classe que se créent toutes les occasions de faciliter le développement de compétences de communication verbale assurées.

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

L'action motrice est, à l'école maternelle, un support important de construction des apprentissages. C'est à cette période de l'enfance que s'élabore le répertoire moteur de base composé d'actions élémentaires.

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

C'est dans cette perspective qu'il est amené à explorer des espaces pensés et aménagés, à agir face aux obstacles rencontrés en comprenant progressivement ce qu'est prendre un risque calculé, à manipuler des objets pour s'en approprier ou en inventer des usages. Il apprend aussi à partager avec ses camarades des moments de jeux collectifs, de jeux dansés et chantés. L'enseignant lui donne l'occasion de prolonger ses activités dans des environnements de plus en plus complexes et étrangers. Il lui permet d'apprendre à affiner ses projets, ses intentions, à participer de manière active à des réalisations collectives.

Ces expériences l'amènent à exprimer et à communiquer les impressions et les émotions ressenties dans des codes culturels partagés mettant en jeu le corps, la voix, les traces laissées par la main...

### **3.4. Découvrir le monde**

L'école maternelle permet à l'enfant d'exercer sa curiosité en découvrant, au-delà de l'expérience immédiate, quelques-uns des phénomènes qui caractérisent la vie, la matière ou encore les objets fabriqués par l'homme. Les activités proposées dans cette perspective lui donnent des repères pour

ordonner les événements dans le temps qui passe et structurer les espaces qu'il explore. En lui permettant de distinguer le monde physique et le monde vivant, elles lui offrent l'occasion de mieux connaître les besoins de son corps et de structurer ses actions dans l'univers qui est le sien.

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

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

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

En bien des occasions, l'école maternelle offre à l'enfant la possibilité d'exercer sa sensibilité ; elle lui permet de faire l'expérience du plaisir de

l'imagination et de la création. Elle est aussi un univers culturel qui nourrit sa curiosité et lui offre des repères.

L'éducation artistique s'élabore à partir d'expériences à la fois ludiques et fonctionnelles qui engagent le corps et la sensibilité. Elle permet à l'enfant d'exprimer et de mettre en forme ses émotions, de nourrir son désir de connaître et de s'éprouver dans une démarche de création.

Pour aider ses élèves à progresser dans leur expression et à préciser leurs intentions, l'enseignant leur propose des situations susceptibles de les conduire à l'acquisition de nouveaux savoir-faire. Elles sont l'occasion de découvertes créatives. Elles offrent des apports artistiques et culturels qui permettent d'enrichir l'expression personnelle. Ces activités associant le regard et le geste, l'écoute et la voix stimulent l'émotion et le plaisir d'agir, développent la sensibilité et la pensée artistique. Elles permettent à l'enseignant de répondre au désir de produire de ses élèves et à leur plaisir d'inventer en les aidant à s'approprier des moyens d'expression adaptés.

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

---

## **Le langage au cœur des apprentissages**

---

### **Objectifs et programme**

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

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

A son arrivée pour la première fois à l'école maternelle, l'enfant découvre qu'il ne se fait plus comprendre aussi facilement et lui-même ne

comprend plus très bien ce qui se passe et ce qui se dit autour de lui. La communication avec les adultes, comme avec les autres enfants, perd l'évidence attachée au milieu familial.

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

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

Dans la mesure où le langage est au cœur de tous les apprentissages, il importe que chaque activité ait une dimension linguistique clairement affichée. Toutefois, le travail du langage ne peut être seulement occasionnel et doit donc être programmé avec rigueur. L'équilibre entre ces deux modalités est l'un des gages de la qualité des enseignements proposés.

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

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

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

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

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

Pour que ces échanges aient une signification, il est nécessaire qu'ils soient très fortement ancrés dans le vécu d'une situation dont l'enfant est l'un des protagonistes. En effet, pour le tout petit, le sens des énoncés se confond souvent avec ce qu'il perçoit et comprend de l'action ou de l'événement concomitant.

C'est dire, qu'à cet âge, le travail du langage est obligatoirement lié à une activité ou à un moment de vie quotidienne. Comme en milieu familial, il importe que l'adulte verbalise abondamment la situation en cours, sollicite l'échange avec chaque enfant et interagisse avec lui chaque fois qu'il tente de produire un énoncé (reprise de l'énoncé, restructuration de celui-ci dans le langage oral de l'adulte). Les contrôles de la compréhension construite par l'enfant doivent être tout aussi fréquents et conduire aux mêmes interactions pour relancer son effort d'interprétation de la situation et des énoncés qui la commentent : ancrage fort des énoncés de l'adulte dans la situation, expressivité de la voix et des gestes, utilisation des moyens non verbaux de la communication, reprise de la formulation, paraphrases nombreuses.

L'utilisation d'une marionnette ou d'une marotte peut permettre de créer des moments de dialogue qui engagent les plus timides à parler.

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

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

### **3.1. Accéder à un usage nouveau du langage**

Cette nouvelle acquisition, beaucoup plus complexe, suppose une action incessante de l'adulte, un étayage conduisant l'enfant à s'approprier des usages de la langue française relativement différents de ceux qu'il connaît déjà.

La compréhension de ces énoncés implique la maîtrise progressive d'un lexique de plus en plus précis et abondant, de structures syntaxiques plus complexes, de formes linguistiques moins fréquentes à partir du moment où faute de pouvoir montrer le phénomène, on doit l'évoquer. La production de ce même langage suppose une structuration plus ferme des énoncés plus longs et mieux articulés entre eux. Il en est de même pour l'évocation ou la compréhension de ce qui pourrait se passer, dans le cadre d'un projet par exemple, ou de ce que l'on peut imaginer, conte ou récit.

### **3.2. Rappeler verbalement les activités qui viennent de se dérouler dans la classe**

Le rappel de ce qui vient de se passer dans la classe est certainement l'une des meilleures entrées dans ces apprentissages. Il est conduit en faisant varier la complexité des événements concernés, le temps qui sépare le moment où ils ont eu lieu du moment où ils sont évoqués, le caractère individuel

ou collectif de la verbalisation suggérée. Le rôle de l'adulte, dans ce type de travail, consiste à exiger l'explicitation nécessaire, à s'étonner lorsque la compréhension n'est pas possible, à relancer l'effort de l'enfant ou des enfants, à reformuler dans un langage plus approprié les essais qui ne parviennent pas à trouver leur forme adéquate. L'utilisation d'images peut se révéler efficace lorsque l'on aborde un événement plus complexes à raconter. En effet, elles facilitent la restructuration collective des représentations mémorisées.

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

### **3.3. Se repérer dans le temps et utiliser les marques verbales de la temporalité**

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

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

Il n'en est pas de même pour les marques temporelles relatives à l'usage du langage d'évocation, qui se révèlent beaucoup plus difficiles à acquérir et supposent un travail d'étayage assidu de la part de l'enseignant. Dans ce cas, l'enfant doit apprendre à se donner une origine temporelle référée au temps objectif des calendriers, que cette origine soit vague (« autrefois ») ou précise (« le 1 janvier 2000 »), qu'elle se réfère au temps réel du récit historique (date) ou au temps imaginaire de la fiction (« Il était une fois »). Ce temps chronique peut être celui des différentes communautés dans lesquelles vit

l'enfant : sa famille (dates d'événements familiaux marquants), son école (la rentrée, la fête de l'école). Il doit aussi devenir celui de la société civile (calendrier) et, plus tard, de la culture qui la soutient (histoire).

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

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

### **3.4. Du rappel des événements passés au récit : découvrir les cultures orales**

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

L'art du conteur, qui non seulement raconte mais adapte son texte à son public et dialogue avec lui,

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

Là encore, jouer avec les images est décisif : les albums illustrés, les images projetées, les films d'animation et dans un second temps, les contes présentés sur des C.D. interactifs peuvent être des supports de la parole de l'enseignant sans, cependant, se substituer à celle-ci. Il importe de faire se rencontrer des réalisations différentes d'un même conte de manière à permettre aux enfants de s'approprier leur forme verbale plutôt que l'une de ses mises en images.

Enfin, on n'oubliera pas que la mémorisation de poèmes, de comptines, de jeux de doigts, de chansons... par leur caractère narratif participe largement à cette construction progressive d'un riche répertoire de représentations et de langage.

### **3.5. Se repérer dans l'espace et décrire des objets ordonnés**

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

- les marques de l'énonciation structurant l'espace à partir de celui qui parle (ici, là, près de moi, loin de moi, en haut, en bas, à droite, à gauche, devant moi, derrière moi...),
- les éléments lexicaux exprimant des déplacements ou des situations orientées par rapport à celui qui parle (s'éloigner, se rapprocher, venir, partir, arriver, monter, descendre...).

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

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

## **4. Se familiariser avec le français écrit et une culture littéraire appropriée à l'enfant d'école maternelle**

Dès quatre ans, quelquefois avant, la plupart des enfants sont attentifs aux écrits qui les entourent. Ils tentent d'en comprendre le fonctionnement et, souvent, construisent des hypothèses intelligentes, même inexactes, sur les relations entre les écritures et la réalité orale du langage qu'ils connaissent bien. L'école maternelle doit les aider dans cette appropriation progressive des formes écrites du langage et du principe alphabétique qui structure l'écriture du français.

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

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

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

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

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

catégories abstraites. On attend des élèves qu'ils manipulent les matériaux proposés, qu'ils les comparent, qu'ils constituent des tris provisoires qui pourront être remis en question par le tri suivant.

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

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

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

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

Les livres illustrés (albums) qui s'adressent aux enfants ne sachant encore lire constituent le plus souvent une littérature d'excellente qualité tant par les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre textes et images. Ces objets sont faits pour être lus et discutés avec les enfants dans la famille (par un prêt de livres à domicile) comme à l'école. Ils sont l'occasion d'une première rencontre avec l'un des constituants

importants d'une culture littéraire vivante et doivent tenir une place centrale dans le quotidien de l'école maternelle. Une bibliographie courante mise régulièrement à jour pas les soins du ministère de l'Éducation nationale permet aux maîtres d'effectuer au mieux leurs sélections.

#### **4.3. Première approche d'une culture littéraire**

Des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire progressivement la culture littéraire dont l'enfant a besoin : suivre des personnages ou des types de personnages d'un album à l'autre, explorer des thèmes, retrouver des illustrateurs ou des auteurs... Cette imprégnation qui commence dès l'arrivée de l'enfant à l'école maternelle doit se poursuivre à l'école élémentaire afin de constituer une base solide pour les lectures autonomes ultérieures.

Si pour les plus petits (2 ans), l'essentiel de l'activité réside dans l'impact de la lecture faite par le maître ainsi que dans la verbalisation suggérée à propos des images qui accompagnent le texte, dès 3 ans il convient de demander à l'enfant qu'il reformule ce qu'il a entendu dans son propre langage. La mémorisation est soutenue par les images. C'est par le dialogue qui accompagne ces tentatives que l'enseignant reconstruit les passages qui, parce qu'ils n'ont pas été compris, n'ont pas été mémorisés ou encore qui ont été compris de manière erronée. Dès 5 ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de la compréhension.

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

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

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

Le système d'écriture alphabétique se fonde essentiellement sur la relation entre unités sonores du langage (phonèmes) et unités graphiques (graphèmes). L'une des difficultés de l'apprentissage

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

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

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

D'une manière générale, toutes ces activités doivent être courtes mais fréquentes et s'inscrire dans des jeux aux règles claires ou encore dans des moments centrés sur les activités artistiques.

#### 4.5. Activités graphiques, activités d'écriture

Il est de tradition à l'école maternelle de considérer que les activités graphiques préparent directement à l'écriture, dans la mesure où elles permettent d'exercer la motricité fine et le dessin d'après modèle, bien avant que l'enfant soit capable de reproduire les tracés complexes de l'écriture cursive.

En fait, le dessin figuratif, le graphisme et l'écriture sont certainement des activités très différentes qui nécessitent les mêmes habiletés motrices mais sont loin de s'appuyer sur les mêmes usages de l'activité symbolique. S'il est utile de les exercer toutes les trois, il est par contre sage de ne pas conduire les enfants à les assimiler et à les confondre.

Le dessin figuratif est l'un des instruments importants de l'éducation artistique des élèves de l'école maternelle. Même s'il peut être utilisé à d'autres fins, c'est dans ce domaine d'activités qu'il est examiné.

##### *Activités graphiques*

Le graphisme s'appuie sur une culture très développée dans de nombreuses aires culturelles qui, pour diverses raisons, ne privilégient pas la figuration. Il utilise des enchaînements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou brisées, et des alternances de couleurs qui se structurent parfois en motifs. Il s'inscrit sur la surface graphique en utilisant aussi bien le fond que les tracés et joue sur la répétition, l'alternance, les rythmes ou les multiples facettes de la symétrie.

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

Les gestes élémentaires de l'activité graphique (monter, descendre, tourner dans un sens ou dans l'autre, laisser une trace penchée ou droite, enchaîner des tracés identiques ou différents...) se constituent progressivement au fur et à mesure que la motricité générale de l'enfant se développe. Ils sont d'autant mieux maîtrisés que l'enfant peut les verbaliser et donc comprendre les aides que l'adulte lui apporte pour les structurer. La fréquence des activités est le meilleur garant de la réussite. On prendra garde à ne pas désigner ces gestes comme s'ils étaient destinés à produire des formes figuratives.

L'observation et l'analyse des modèles est certainement l'aspect le plus délicat de l'activité graphique. Ce sont des processus perceptifs qui restent difficiles jusqu'à l'école élémentaire. Là encore, la verbalisation joue un rôle déterminant dans la mesure où elle permet d'isoler des assemblages de

tracés, de distinguer certains de leurs éléments, de les identifier, de percevoir la dynamique de la ligne et son devenir... L'enfant consolide sa capacité à se servir de modèles en retrouvant dans une production de l'art graphique les tracés qu'il a déjà eu l'occasion d'observer.

La reproduction de motifs graphiques reste, à l'école maternelle, une activité fortement encadrée par l'enseignant. Elle suppose en effet, pour devenir autonome, que l'enfant apprenne à trouver dans le modèle les critères qui guident ses gestes et qu'il choisisse ceux qui sont les mieux adaptés et les plus efficaces dans la situation qui lui est proposée. En laissant se construire des dynamiques fortes sur des modèles simples, on permet à l'enfant de se doter d'un savoir faire qu'il peut mettre au service d'une reproduction mais aussi à celui de son détournement.

#### *Activités d'écriture*

Les activités d'écriture relèvent d'une autre logique. Elles sont indissociables de la construction par l'enfant de connaissances précises sur l'alphabet et sur le code alphabétique. Le point de départ est certainement, dès l'arrivée à l'école maternelle, l'écriture du prénom. Écrit par l'enseignant en majuscules d'imprimerie, il est immédiatement verbalisé dans sa double dimension : sémantique (« Je vais écrire ton prénom, c'est Louis ») et graphique (« Je fais un L avec deux traits, un grand tout droit et un petit en bas ; et puis un O avec un rond... »), sans ajout de symboles qui détourneraient l'attention de l'enfant. Il est progressivement découvert chaque fois que l'enfant essaie de le reproduire. Les tentatives successives sont discutées dans un dialogue qui en signale les traits pertinents et permet à l'enfant de construire les traits caractéristiques de chaque lettre, les caractéristiques de leur orientation sur la ligne et dans la page. La construction parallèle des fonctions alphabétiques des lettres (voir § 4.6.) contribue grandement à la maîtrise progressive d'une écriture qui, d'emblée, se distingue des autres formes de l'activité graphique.

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

Le passage à l'écriture cursive<sup>3</sup> se fait dans les mêmes conditions. Cette activité suppose seulement une maîtrise plus grande du répertoire des gestes nécessaires, dans la mesure où elle met plus fréquemment en jeu des enchaînements complexes de

<sup>3</sup> Si un travail suffisant est effectué sur la capitale d'imprimerie, il ne paraît pas nécessaire d'imposer aux élèves l'apprentissage du tracé des minuscules (ou de leur substitut manuscrit, l'écriture dite « script »). Ces caractères qui ne permettent pas à l'enfant, lorsqu'il s'en sert, de signaler facilement les frontières de mots devraient être réservés à la lecture. Il sera par contre nécessaire de faire progressivement découvrir les équivalences entre les différentes polices ou familles de caractères.

tracés. Elle nécessite aussi une capacité d'observation des modèles particulièrement aiguisée puisque, dans ce cas, les lettres sont moins individualisées (un même tracé peut chevaucher deux lettres). La cursive s'impose dès que l'enfant est amené à reproduire des enchaînements de mots ou des phrases. Elle seule permet en effet de structurer le nécessaire découpage en mots de l'écriture.

#### **4.6. Découvrir le fonctionnement du code écrit**

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

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

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

La troisième conquête, très progressive, est celle qui éclaire le mécanisme d'encodage de l'écriture alphabétique : il met en relation des unités sonores et des unités graphiques. Le prénom est souvent le support privilégié d'une première prise de conscience. Il en est de même pour les mots qui reviennent le plus souvent dans l'activité de la classe, comme les jours de la semaine. L'enfant les reconnaît d'abord de manière approximative sans être capable de savoir comment les lettres qu'ils contiennent jouent leur rôle. Lorsqu'il tente de les reproduire, il invente des systèmes d'écriture successifs. Il est important de lui laisser le temps de construire cette connaissance du principe alphabétique et de lui en donner les moyens.

Trouver comment l'on pourrait écrire un mot simple en se servant des matériaux qui ont été progressivement constitués dans la vie de la classe est l'aboutissement de ces « ateliers d'écriture ».

C'est dans les activités d'écriture, non de lecture, que les enfants parviennent à vraiment « voir » les

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

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

## **5. Cas des élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle**

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

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

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

Dans certains cas, lorsque la langue maternelle fait réellement partie de la vie quotidienne familiale ou de celle du quartier, il n'est pas rare de voir que, lorsque la famille s'adresse à l'enfant, elle n'utilise qu'un nombre limité des fonctions du langage (accompagner l'action, donner des ordres...). Dans ce cas, il peut être utile de ne pas laisser s'installer un bilinguisme aussi déséquilibré et de trouver les moyens de renforcer la langue maternelle dans deux directions : utilisation du langage d'évocation (rappel, projet, langage de l'imaginaire), prise de conscience des réalités sonores de la langue (voir le document d'accompagnement).

## **6. Évaluation et dépistage des difficultés**

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

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

Parallèlement, lors de la visite médicale des 5 ans, le médecin scolaire peut être amené à identifier des problèmes spécifiques de langage pouvant conduire à un apprentissage difficile de la lecture et de l'écriture (dyslexie, dysphasie). À cet âge, il ne s'agit pas d'un diagnostic qui ne peut, en tout état de cause, être porté qu'après la phase d'apprentissage de la lecture (c'est-à-dire à la fin du cycle 2). Les enfants concernés doivent faire l'objet d'une surveillance plus précise et de bilans réguliers. L'équipe pédagogique, en liaison avec le RASED et l'équipe de santé scolaire, pourra être amenée, selon les difficultés constatées, à proposer des activités spécifiques pour ces élèves.

## **7. Premier apprentissage d'une langue étrangère ou régionale**

L'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale est proposé aux enfants de la dernière année d'école maternelle (grande section). Cette langue est celle dont l'étude sera poursuivie à l'école élémentaire et au collège. Les objectifs et le programme sont ceux du cycle des apprentissages fondamentaux (voir programmes de l'école

élémentaire). La programmation des activités est effectuée avec les enseignants de l'école élémentaire qui reçoit les élèves en cours préparatoire afin d'assurer la continuité des apprentissages dans le cadre de la carte des langues enseignées. À cet égard, lorsque plusieurs langues sont offertes, il appartient à l'école maternelle de faciliter le choix d'une langue par l'élève et sa famille en veillant au maintien de la diversité.

À l'école maternelle on privilégie les aspects suivants du programme :

### **7.1. Développement des compétences orales**

- mémorisation d'énoncés ou de séquences d'un récit ou de comptines,
- 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.

### **7.2. Apprentissage des réalités phonologiques et accentuelles**

L'élève est habitué à écouter les sonorités spécifiques de la langue, à en reconnaître, reproduire et produire les rythmes, phonèmes et intonations en s'appuyant sur la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines.

### **7.3. 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, 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.

*Parler de soi, se raconter*

- se situer : dire où l'on est et où l'on va.
- se présenter : donner son nom, son âge et son adresse,

*Parler avec quelqu'un, parler aux autres :*

- entretenir des relations sociales : se saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, souhaiter un anniversaire.

*Parler de son environnement immédiat :*

- présenter ou désigner une personne ou une chose,
- comprendre et utiliser quelques repères spatiaux et temporels usuels.

### **7.4. 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 concernées (l'observation de documents audiovisuels authentiques sous forme analogique ou numérique en fournit la principale occasion).

Dans le cas de l'étude d'une langue régionale, on commence 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.

---

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

### **1. Compétences de communication**

*Être capable de :*

- répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à 3 ou 4 ans),
- prendre l'initiative d'un échange avec l'adulte et le conduire au-delà de la première réponse de celui-ci,
- engager un échange avec ses camarades et le conduire au-delà d'un seul aller-retour entre question et réponse,
- participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui et en attendant son tour de parole,
- participer à un échange collectif en petit groupe en restant dans le propos de l'échange,
- participer à un échange collectif en grand groupe en restant dans le propos de l'échange.

### **2. Compétences concernant le langage d'accompagnement de l'action (langage en situation)**

*Être capable de :*

- se faire comprendre pour demander de l'aide, pour obtenir un objet, réaliser une tâche (dès la fin de la première année de scolarité, à 3 ou 4 ans),
- participer activement aux séquences ritualisées (dès la fin de la première année de scolarité, à 3 ou 4 ans),
- réagir à une interaction de l'adulte en modifiant son premier énoncé (dès la fin de la première année de scolarité, à 3 ou 4 ans),
- comprendre les consignes ordinaires de la classe,
- dire ce que l'on fait (dans une activité, un atelier...),
- dire ce que fait un camarade,
- prêter sa voix à une marionnette.

### **3. Compétences concernant le langage d'évocation**

*Être capable de :*

- rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement (sortie, activité scolaire, incident...),
- comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire,
- identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner,
- raconter un conte déjà connu en s'appuyant sur la succession des illustrations,

- évoquer une histoire déjà connue pour expliquer un passage d'une autre,
- inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture,
- dire ou chanter chaque année au moins une dizaine de comptines ou de jeux de doigts et au moins une dizaine de chansons et de poésies.

#### 4. Compétences concernant le langage écrit

##### 4.1. Fonctions de l'écrit

*Être capable de :*

- savoir à quoi sert un panneau urbain, une affiche, un journal, un livre, un cahier, un écran d'ordinateur... (c'est-à-dire donner des exemples de textes pouvant être trouvés sur l'un d'entre eux),
- faire des hypothèses sur le message porté par un objet porteur d'écrit situé dans son contexte,
- trier les livres du coin lecture en adoptant des critères de tri explicites.

##### 4.2. Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature

*Être capable de :*

- dicter individuellement un texte à un adulte en contrôlant la vitesse du débit et en demandant des rappels pour modifier ses énoncés,
- restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale dans une dictée collective à l'adulte,
- proposer une amélioration de la cohésion du texte (pronominalisation, connexion entre deux phrases, restauration de l'homogénéité temporelle...) dans une dictée collective à l'adulte,
- demander régulièrement des lectures à haute voix en manifestant ses choix et en aidant l'adulte à retrouver le livre (personnages, trames narratives, titre, illustration de couverture...),
- reformuler dans ses propres mots un passage lu par l'enseignant.

##### 4.3. Découverte des réalités sonores du langage

*Être capable de :*

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

##### 4.4. Activités graphiques et écriture

*Être capable de :*

- reproduire un motif graphique simple en explicitant la manière dont on le fait,
- respecter l'orientation d'un tracé graphique, d'une écriture copiée,
- dès quatre ans copier un mot en capitales d'imprimerie,
- en fin d'école maternelle, maîtriser le tracé des capitales d'imprimerie en situation de copie et, avec l'aide de l'enseignant, en situation d'écriture autonome,
- en fin d'école maternelle, copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant les sens des tracés,
- écrire son prénom en capitales d'imprimerie et en lettres cursives.

##### 4.5. Découverte du principe alphabétique

*Être capable de :*

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

---

## Vivre ensemble

---

### Objectifs et programme

Apprendre à « vivre ensemble » est l'un des principaux objectifs d'une école maternelle qui offre à chaque enfant le cadre éducatif d'une collectivité active, structurée par des règles explicites et encadrée par des adultes responsables. Grâce aux multiples relations qui s'y établissent, dans les situations de vie quotidienne comme dans les activités organisées, l'enfant découvre l'efficacité et le plaisir de la coopération avec ses camarades. Il apprend aussi que les contraintes du groupe peuvent être assumées. En trouvant la distance qu'il convient d'établir dans ses relations à autrui, il se fait reconnaître comme sujet et construit progressivement sa personnalité.

#### 1. Être accueilli

Avant son arrivée à l'école maternelle, le tout petit n'a pas encore nécessairement fait l'expérience de la vie en collectivité. Il a évolué dans un réseau de relations restreintes, souvent limitées à quelques familiers dont il est dépendant. Quand il entre à l'école maternelle, en compagnie de nombreux autres enfants du même âge, il découvre les exigences et les contraintes du groupe. En organisant ce passage délicat, les enseignants de l'école favorisent son adaptation et l'aident à tirer profit de cette nouvelle expérience.

L'enfant et sa famille découvrent, si possible avant même le jour de la rentrée, la classe et l'ensemble des locaux. Ils font connaissance avec les adultes de l'école. La qualité de l'accueil dépend en premier lieu de l'aménagement des espaces,

intérieurs comme extérieurs. Les premiers moments vécus en commun y trouvent leur tonalité particulière. Dans la classe, les lieux de regroupement contrastent avec les tables d'atelier et des coins de jeux plus isolés qui doivent aussi pouvoir être perçus comme des refuges. Le coin lecture, l'atelier informatique, l'atelier de peinture sont fonctionnels et clairement identifiables. Les trajets vers les lieux d'hygiène, les salles spécialisées, les lieux de repos, le restaurant scolaire sont balisés et facilement mémorisables. Tous les équipements sont appropriés à l'âge et à la taille des enfants. Le souci de la sécurité, de l'hygiène, du confort, de l'esthétique, l'adaptation aux besoins assurent le bien-être des enfants et des adultes qui vivent dans l'enceinte de l'école.

Un aménagement clair et rigoureux du temps permet à chacun de repérer rapidement la manière dont se structurent les journées, l'alternance des moments consacrés aux activités collectives et ceux réservés à des occupations plus individualisées.

## **2. Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire**

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

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

Lors de l'accueil quotidien, moment de classe à part entière, se multiplient les échanges entre enfants, mais aussi entre enfants et adultes. Il importe qu'à l'occasion de cette reprise de contact avec l'école, chacun puisse retrouver les repères qui jalonnent l'espace et structurent le temps, favorisant une entrée chaque jour plus autonome dans les activités qui lui sont proposées.

Dans l'enchaînement des séquences de la journée, il apprend à identifier et reconnaître les personnes. Parents, enseignants, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), aides éducateurs ou intervenants constituent un réseau cohérent et organisé de personnes qui le suivent, le guident sans se substituer à lui dans ses activités. Il découvre la complémentarité des rôles et repère la nature de l'aide qu'il peut trouver auprès de chacun d'eux. Réciproquement, chaque enfant est nommé et reconnu, encouragé à trouver sa place de sujet au sein du groupe constitué et à bénéficier ainsi d'un espace d'action et d'expression. La présentation des autres classes de l'école l'aide à se constituer une image du lieu scolaire et de son organisation.

### **2.2. Apprendre à coopérer**

Peu à peu l'enfant se perçoit comme membre du groupe. Il comprend qu'il est concerné par les consignes ou les encouragements collectifs de l'enseignant. Avec l'aide de l'adulte et grâce à ses interventions, il apprend à partager le temps et l'attention des personnes, les espaces et le matériel, à

se sentir solidaire d'une collectivité dont les adultes sont partie prenante. Chaque jour, dire des comptines ou des poèmes, écouter des histoires racontées ou lues, regarder des marionnettes, chanter, participer à une ronde, etc. sont autant d'occasions de sentir que l'on fait partie du groupe classe et que l'on partage avec tous ses camarades ces moments nécessaires d'émotion, de plaisir, de rire. Les jeux sont des moments forts de la vie collective, qui donnent de la cohésion au groupe.

Devenir élève, c'est participer à la réalisation de projets communs, c'est prendre et progressivement partager des responsabilités au sein du grand groupe. Si la coopération entre pairs existe dans des temps collectifs, elle doit être aussi favorisée lors de travaux en petits groupes. L'expérience de ces formes diverses de relations permet à l'enfant de construire sa personnalité, son identité et de conquérir son autonomie.

Dans sa vie quotidienne de tout jeune écolier, il apprend à manifester qu'il est un sujet et que son développement s'inscrit dans l'expérience partagée avec d'autres personnes différentes de lui.

### **2.3. Comprendre et s'approprier les règles du groupe**

Pour la grande majorité des enfants, l'école maternelle est le premier lieu où l'on découvre une vie sociale collective régulée par des conventions. Dans un monde aux contours élargis, dans un premier temps souvent subi, ils découvrent les règles de vie, les droits et les obligations de la communauté scolaire. Lorsque l'âge de l'enfant le permet, ces règles sont élaborées collectivement et parfois négociées. Elles constituent des incitations permanentes au respect des autres. Parce qu'elles sont explicites et stables, elles deviennent des références qui permettent de construire le sentiment d'appartenance au groupe.

L'appropriation des règles de vie passe aussi par la réitération d'activités rituelles. Elles installent des repères sécurisants qui assurent la cohésion de la classe, elles rythment les différents moments de la journée et, lorsqu'elles concernent la politesse ou la convivialité, elles diminuent les tensions inhérentes aux relations dans le groupe. Lorsque tous les enfants se sont appropriés un rituel il doit évoluer ou être remplacé.

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

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

La communication s'installe dans la classe bien avant que les enfants n'en maîtrisent les formes verbales (voir « Le langage au cœur des apprentissages »). C'est dans ces échanges mettant en jeu le corps tout entier que se font et se défont les groupes de pairs, que se forment des alliances ou qu'éclatent des conflits. Progressivement, avec l'aide des adultes, l'enfant apprend à parler avant d'agir, à se faire comprendre et à négocier plutôt qu'à tenter d'imposer sa volonté ou de subir celle d'autrui. Il conquiert ainsi sa place dans la classe.

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

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

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

Le tutorat entre enfants (en particulier entre enfants d'âges différents) est encouragé dans de nombreuses activités. Cette forme d'entraide souple mais n'excluant pas la rigueur dans son organisation, peut être ponctuelle ou régulière, intervenir dans un ou plusieurs domaines d'activités, concerner un nombre variable d'enfants. Ces situations de dialogues, autour d'un jeu ou d'une tâche à réaliser, peuvent être l'occasion d'instaurer des habitudes d'activités autonomes : l'adulte se tenant à distance joue un rôle d'observateur, d'organisateur et de médiateur.

#### 3.2. Découvrir les usages de la communication réglée

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

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

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

#### 3.3. Prendre sa place dans les discussions

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

Peuvent être abordés notamment des faits proches, d'actualité ou de la vie de l'école, connus d'un maximum d'enfants de la classe. L'évocation de comportements posant problèmes, de différends, les retours sur des situations vécues ou observées sont l'occasion pour l'enfant de comprendre les causes et les liens entre les faits et, grâce à l'accompagnement de l'enseignant, de s'approprier des modes de régulation des conflits. Peuvent être convoquées des notions ou des valeurs comme la vie, le respect de l'autre, la prise de conscience du danger, la protection de la nature, l'amitié... C'est l'occasion d'établir des relations avec les contes et les récits lus par ailleurs.

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

L'école est un lieu où l'on peut s'écouter. Il se caractérise par la qualité des rapports établis entre des adultes accessibles, disponibles. Les droits de la personne enfantine y sont préservés. Familiarisé avec ses droits et ceux des autres, l'enfant est en confiance. Il apprend à dire non, à motiver un refus face à d'éventuels mauvais traitements de pairs ou d'adultes. Il doit savoir qu'il peut compter sur la protection des adultes de l'école.

---

Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

#### 1. Savoir se repérer

*Être capable de :*

- nommer les camarades de son groupe,
- identifier les différents adultes de l'école et connaître leurs fonctions,

- évoluer de manière aisée puis autonome dans les différents lieux de l'école,
- trouver sa place dans les différents rythmes de la vie au sein de la collectivité,
- adopter un comportement individuel qui manifeste la prise en compte des contraintes de la vie collective.

## 2. Apprendre à coopérer

*Être capable de :*

- jouer ou participer à des activités dans des groupes d'enfants différents,
- comprendre des jeux de règles et y participer activement,
- participer à une activité collective d'expression : chanson, poème, comptine,
- coopérer lors de la mise en œuvre d'un projet collectif,

- accepter de prendre des responsabilités au sein de groupes de plus en plus larges,
- différer son action,
- abandonner son projet pour adhérer à un projet collectif.

## 3. Comprendre et s'appropriier les règles du groupe

*Être capable de :*

- respecter les règles de la vie commune (respect de l'autre, du matériel, des règles de la politesse...),
- appliquer dans son comportement vis à vis de ses camarades quelques principes de vie collective (l'écoute, l'entraide...).

## 4. Échanger et communiquer

Voir les compétences du domaine « Le langage au cœur des apprentissages » (§1).

---

# Agir et s'exprimer avec son corps

---

## Objectifs et programme

Jusqu'à l'âge de 6-7 ans, l'activité physique mettant en jeu le corps est un moyen d'action, d'exploration, d'expression et de communication privilégié pour permettre un développement moteur, affectif et intellectuel harmonieux.

### 1. Des actions motrices élémentaires aux situations d'activités

C'est à cette période que se construit le répertoire moteur de base. Il est composé d'actions motrices élémentaires :

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

Ces actions sont à la base de tous les gestes humains. Elles se retrouvent, seules ou en combinaison avec d'autres, sous des formes variées et avec des significations différentes, dans toutes les activités physiques que l'on peut proposer à l'école maternelle. Par exemple, l'action de courir se retrouve dans les jeux athlétiques, la danse, les jeux collectifs, les activités d'orientation... Toutefois, dans chaque situation, elle prend des formes différentes, se combine avec d'autres actions de manière spécifique et vise des objectifs particuliers.

La construction de ces actions élémentaires, véritable « vocabulaire moteur », se fait par étapes. D'abord acquises dans leur forme simple (la marche, la course, le lancer se font au début de leur apprentissage de façon « isolée »), elles sont peu à peu enrichies et diversifiées : par exemple, la marche, qui ne pouvait se faire que sur un sol plat et stable, sera progressivement possible sur des supports de plus en plus étroits, élevés, en pente, instables...

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

C'est en s'exerçant librement, puis de façon plus guidée, que les enfants vont peu à peu construire ces actions, les diversifier, les enrichir, commencer à les coordonner et les enchaîner entre elles, dans des situations qui ont du sens pour eux.

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

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

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

En outre, c'est en s'engageant dans l'activité que l'enfant apprend peu à peu à prendre des risques mesurés tout en étant attentif à la sécurité, que ce soit la sienne ou celle des autres. Il le fait dans des situations réelles et contrôlées (au niveau de l'environnement, du matériel, des règles d'action...).

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

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

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

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

## 2. Expériences corporelles et langage

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

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

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

## 3. Articulation avec les autres domaines d'activité

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

L'articulation avec le domaine « La sensibilité, l'imagination, la création » est tout aussi essentielle. En effet, lorsque l'enfant est amené à exercer son pouvoir d'expression et à solliciter son imagination, c'est sa perception et l'action de son corps qui en sont les moteurs (mise en jeu des différents sens, action sur des matières, utilisation d'objets ou d'instruments...). Les situations vécues dans les

diverses activités physiques peuvent donner lieu à la réalisation individuelle ou collective de projets artistiques : dessins, modelages, peintures, fresques...

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

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

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

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

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

Les situations sont conçues et organisées comme des jeux, elles permettent l'exploration libre du dispositif proposé. Elles conduisent aussi l'enseignant à aider ou guider l'enfant lorsque le besoin s'en fait sentir, à suggérer des solutions nouvelles aux problèmes posés, bref à interagir sans cesse avec l'activité des enfants.

Leur besoin de mouvement est réel. Il est donc impératif d'organiser une séance d'activités corporelles chaque jour (au minimum 30 min. pour les plus petits, 45 à 50 min. pour les grands). Ces séances devront être placées dans l'emploi du temps de manière à respecter les rythmes de l'enfant : le milieu de matinée (niveau de vigilance optimum) est plutôt favorable aux activités de prise de risque, à la découverte d'une nouvelle situation ; la fin de matinée est propice aux activités plus calmes (rondes et jeux chantés, jeux déjà connus...); le début d'après-midi doit être évité ; la deuxième partie de l'après-midi convient, pour les plus grands, à toutes les activités, sans prise de risque excessif.

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

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

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

Les premières actions du jeune enfant sont réalisées « pour le plaisir », et sont liées aux sensations et aux émotions ressenties. Il s'agit donc de le laisser jouer, c'est-à-dire éprouver son pouvoir sur le monde et les objets qui l'entourent. Progressivement, en fonction de l'effet produit, il ajoute une intention qui précise cette action, et finalement l'organise et la construit de façon plus affinée et mieux adaptée au milieu.

Les situations qui sont proposées doivent permettre aux enfants des actions de déplacements (locomotions) qui répondent bien au besoin qu'a le tout petit de mieux connaître son corps, d'affirmer son équilibre à peine conquis. Ces actions sont menées dans des environnements familiers, puis de plus en plus étrangers. Les espaces d'évolution variés sont progressivement délimités, notamment pour des jeux de poursuite, structurés à l'aide d'objets (blocs de mousse, bancs, gros tapis, plans inclinés, tunnels, mini-échelles...) jouant le rôle d'obstacles ou, au contraire, sollicitant des actions spécifiques (marcher debout, à quatre pattes, courir, sauter, monter, descendre, rouler, ramper...). On peut aussi privilégier les actions de déplacements utilisant des engins à pousser, à rouler (chariots, tricycles, trottinettes...). Il convient de rechercher des ajustements de plus en plus fins à toutes sortes d'objets et de matériels (cartons, cubes en mousse, balles, ballons...) que l'on peut manipuler, pousser, tirer, transporter, démolir, lancer...

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

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

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

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

---

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

La plupart des compétences relatives aux activités corporelles sont étroitement liées aux activités dans lesquelles elles se construisent. Elles sont présentées ici en liaison avec celles-ci. Il en est cependant d'autres plus transversales qui sont rassemblées dans un deuxième tableau.

### 1. Compétences spécifiques liées aux différentes activités

Les différentes activités physiques font vivre aux enfants de l'école maternelle des « expériences corporelles » particulières. Les sensations, les émotions éprouvées sont différentes selon les types de milieux et d'espaces dans lesquels elles sont rencontrées (incertitude ou non, interaction des autres ou non).

Il existe quatre grands types de compétences spécifiques, significatives de ces expériences corporelles. Dans chacune d'entre elles, on vise à construire un répertoire aussi large que possible d'actions élémentaires.

Parce qu'elles sont complémentaires, chacune d'entre elles doit être vécue par l'enfant chaque année, dans des modules d'activités de plusieurs séances (cinq à six au minimum). Bien entendu, il ne s'agit pas de proposer une pratique sportive au sens propre du terme, mais de donner du sens à l'activité

en se situant dans une première approche de certaines activités physiques connues par les enfants (par la famille, l'environnement social, les médias...).

Le document d'accompagnement donne une description détaillée de ces compétences, des exemples concrets de compétences à atteindre en fin de maternelle, ainsi que des commentaires. Les compétences sont illustrées, pour quelques activités, dans des fiches d'accompagnement.

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

*Avoir expérimenté et être capable de :*

- courir, sauter, lancer de différentes façons,
- courir, sauter, lancer dans des espaces et avec des matériels variés,
- courir, sauter, lancer pour pouvoir mesurer son action ou son résultat (en temps, en distance).

*Exemples de mise en œuvre :*

- vers les activités athlétiques.

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

*Avoir expérimenté et être capable de :*

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

*Exemples de mise en œuvre :*

- vers les activités gymniques : salles aménagées avec du gros matériel, des obstacles, où l'on peut se déplacer dans des formes différentes,
- activités d'orientation : environnements proches et familiers (école), semi-naturels et proches (parcs) ou plus lointains (bois, forêt...),
- activités de rouler et de glisse : chariots, tricycles, vélos, rollers, patins à glace, skis ...,
- activités aquatiques (en piscine),
- activités d'escalade (modules et murs aménagés),
- activités d'équitation.

Partout où ce sera possible, les activités de natation seront proposées aux enfants de grande section, sous la forme de modules d'un minimum de 10 séances.

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

*Avoir expérimenté et être capable de :*

- s'opposer individuellement à un adversaire dans un jeu de lutte : tirer, pousser, saisir, tomber avec, fixer...,
- coopérer avec des partenaires et s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un

jeu collectif : transporter, lancer (des objets, des balles), courir pour attraper, pour se sauver...

*Exemples de mise en œuvre :*

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

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

*Avoir expérimenté et être capable de :*

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

*Exemples de mise en œuvre :*

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

## 2. Compétences transversales

Les compétences transversales ne sont pas construites indépendamment de la pratique d'activités physiques et impliquent le désir de connaître, l'envie d'agir dans un espace et un temps structurés. Elles exigent la mise en place d'attitudes, de méthodes, de démarches favorables aux apprentissages. Elles peuvent être regroupées en quatre ensemble cohérents :

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

*Avoir expérimenté et être capable de :*

- oser s'engager dans différentes actions dans des environnements proches et aménagés,
- oser s'engager dans différentes actions dans des milieux et avec des matériels, objets, accessoires variés,
- oser s'engager dans différentes actions dans le respect des règles de jeu et de sécurité définies,
- éprouver, ressentir, accepter des sensations motrices inhabituelles, des émotions.

### 2.2. Construire un projet d'action individuel ou collectif

*Avoir expérimenté et être capable de :*

- proposer des actions à faire (jeux, ateliers...) avec l'aide de l'enseignant

- imaginer, créer des situations, des histoires, des jeux, un « spectacle » à montrer ou à faire vivre aux autres...

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

*Avoir expérimenté et être capable de :*

- prendre et apprécier des indices simples et peu complexes
- prendre conscience des caractéristiques de l'activité corporelle à partir de sensations, d'émotions (par exemple : quand on court, le cœur bat vite),
- comprendre comment réaliser des actions spécifiques (par exemple : quand on saute de haut, il faut plier les jambes à l'arrivée au sol)
- prendre des repères dans l'espace (y compris mettant en jeu l'orientation du corps propre et l'orientation de l'espace environnant par rapport au corps propre),
- prendre des repères dans le temps (début et fin d'une action, durée),
- prendre en compte le résultat de son action,
- ajuster ses actions en fonction des buts visés,
- mesurer les risques pris (ou à prendre),
- moduler son énergie,
- être sensible à des valeurs esthétiques ou expressives,
- savoir apprécier l'action des autres comme spectateur, juge ou arbitre.

### 2.4. Se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif

*Avoir expérimenté et être capable de :*

- adapter ses comportements dans des situations où l'on n'est pas seul,
- participer activement à des actions collectives (reconnaître, respecter, écouter, coopérer...),
- respecter le rythme et les règles de la vie collective,
- respecter des règles simples de jeu, de sécurité, ne pas se mettre en danger soi-même ou autrui (par exemple : on ne saute pas là où se trouve encore un enfant),
- respecter des règles de protection de l'environnement, d'hygiène,
- prendre en compte sa santé et celle des autres
- retenir quelques informations concernant les principales activités : règles de jeu, matériels utilisés (par exemple : connaître le nom des pièces de l'équipement de sécurité en rollers).

Ces compétences transversales et ces connaissances sont abordées dans chaque activité. Elles sont détaillées dans le document d'accompagnement et illustrées dans les fiches d'accompagnement, assorties d'exemples et de commentaires.

---

## Découvrir le monde

---

### Objectifs

À l'école maternelle l'enfant prend conscience que son expérience immédiate n'épuise pas le champ auquel s'applique sa curiosité. Il découvre la richesse du monde qui l'entoure. La matière, la vie, les objets fabriqués par l'homme deviennent les nouveaux territoires où il exerce sa sagacité. Il apprend à les décrire, à les connaître, à les utiliser, mais aussi à les respecter.

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

observations et son expérience, constate qu'on peut relier la cause et l'effet. Il comprend qu'il est possible de décentrer son point de vue et se forge un début de pensée rationnelle.

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

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

Ainsi, l'enfant apprend à se représenter le monde et à construire des connaissances.

---

## Programme

### 1. Découverte sensorielle

C'est d'abord par l'usage de ses sens que l'enfant reconnaît les objets et les événements qu'il perçoit. L'aider à mieux découvrir le monde, c'est donc enrichir et développer ses aptitudes sensorielles, lui permettre de s'en servir pour distinguer des réalités différentes, les classer ou les ordonner, les décrire grâce au langage. Dans cette perspective, on lui propose des situations mettant en jeu :

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

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

### 2. Exploration du monde de la matière

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

Ces actions lui permettent d'enrichir son expérience du monde par la découverte de quelques propriétés de matières usuelles comme le bois, la terre, la pierre, le sable, le papier, le carton, le tissu... Il découvre des réalités moins visibles comme le vent (première approche de l'existence de l'air).

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

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

### 3. Découverte du monde vivant

Les jeunes enfants ont des rapports privilégiés avec les animaux. Ils découvrent rapidement certaines caractéristiques de la vie (naissance, croissance, développement, vieillissement et mort)

qui leur permettront de construire au cycle 2 la notion de vivant.

L'organisation, l'entretien et l'observation d'élevages et de cultures constituent un support privilégié de verbalisation et de dialogue, y compris pour les plus jeunes et les plus timides. L'enregistrement écrit des observations (dictée à l'adulte) permet de se donner les moyens de mémoriser des connaissances, de structurer les relations spatiales et temporelles, de rendre compte de liens de causalité.

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

Toutes ces expériences sont le support d'une verbalisation active, de débats, de tentatives de représentations (par le dessin, la photographie), elles-mêmes à nouveau objets de discussion. C'est au cours de ces dialogues avec l'adulte que se construisent un questionnement ordonné, des représentations claires et, finalement, des connaissances.

#### **3.1. Découverte de différents milieux, sensibilisation aux problèmes de l'environnement**

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

L'observation des constructions humaines (maisons, commerces, monuments, routes, ponts...) suppose le même cheminement.

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

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

### 3.2. Sensibilisation aux problèmes d'hygiène et de santé

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

- du corps (lavage des mains...),
- des locaux (remise en ordre, maintien de la propreté...),
- de l'alimentation (régularité des repas, composition des menus...).

### 4. Découverte du monde des objets, éducation à la sécurité

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

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

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

On peut ainsi explorer :

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

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

- risques de la rue ou de la route (piétons et véhicules),
- risques de l'environnement familial (objets dangereux et produits toxiques).

### 5. Repérages dans l'espace

Se repérer dans différents espaces, s'y déplacer avec ou sans contraintes, représenter des objets

localisés, utiliser les marques spatiales du langage sont des compétences qui s'acquièrent tout au long de l'école maternelle.

Les activités physiques, les projets d'aménagement des espaces de l'école et des objets qui y sont situés, les trajets et les parcours réalisés dans différents lieux (plus ou moins familiers), les règles d'utilisation des espaces communs de l'école... sont des occasions de susciter interrogations et réponses et permettent de développer le « sens de l'espace ».

Les situations proposées, les problèmes à résoudre doivent, en particulier, donner à l'enfant la possibilité d'échapper à l'usage exclusif de son propre point de vue et le conduire à pouvoir adopter celui d'autrui.

Pour le jeune enfant, la possibilité de repérer des objets dans l'espace commence par la construction de l'image orientée de son propre corps. Il organise l'univers dans lequel il évolue en distinguant ce qui est devant ou derrière lui, ce qui est au-dessus ou au-dessous de lui, plus difficilement ce qui est à sa droite ou à sa gauche ; il complète ces repérages en opposant ce qui est loin à ce qui est près et en introduisant des descriptions dynamiques pour caractériser ce qui se rapproche de lui ou au contraire s'en éloigne, pour signifier qu'il a atteint le lieu vers lequel il se déplaçait ou qu'il a quitté celui dont il vient...

La construction de l'espace propre suppose une manipulation aisée du langage qui permet d'y situer les objets et les personnes ainsi que leurs déplacements (voir « Le langage au cœur des apprentissages »).

Ce n'est que quand l'enfant est particulièrement à l'aise dans la structuration du monde qui l'entoure, quand il commence à pouvoir l'expliquer verbalement qu'il lui devient possible de prendre vraiment conscience de la relativité de sa position. Toutefois, il est rare que cela se produise dans le temps de l'école maternelle. On peut l'aider à entrevoir le problème en lui demandant d'orienter l'espace par rapport à une marionnette, une poupée, puis progressivement à comparer son espace propre avec celui d'un camarade dans des jeux du type « Jacques a dit... ».

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

Les activités mettant en jeu l'espace, à l'école maternelle, ne se limitent pas à ce qui deviendra l'espace du géomètre ou celui du physicien. L'espace

du sculpteur ou du plasticien (représentation des volumes et de leurs positions, installations), celui du peintre (représentation de la profondeur par la taille relative des objets, par l'usage des contrastes de couleur...), celui du photographe (cadrage), celui de l'écrivain (description d'espaces réalistes ou imaginaires) sont autant de registres qui peuvent être explorés en liaison avec les domaines d'activités correspondants. Il en est de même pour la découverte, essentiellement par le biais de la littérature de jeunesse, de territoires lointains et inconnus.

## 6. Le temps qui passe

Le temps du tout petit est un temps cyclique, caractérisé par le retour régulier d'événements attendus, et l'on sait qu'une rupture dans ces rythmes perturbe immédiatement le jeune enfant.

À l'école maternelle, il apprend à maîtriser ces cycles de la vie quotidienne en les anticipant ou, au contraire, en se les remémorant. Il apprend les mots qui les désignent et qui peuvent être différents de ceux qu'on utilise dans son milieu familial. Progressivement, il sépare les événements des moments où ils se produisent et parvient à ordonner des activités très différentes les unes des autres, en fonction du moment où elles ont eu lieu.

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

À l'occasion de chaque activité scolaire, il est important de bien marquer les scissions séparant deux moments identifiés, en les reliant aux systèmes de repérage propres à la communauté scolaire (emplois du temps, programmation) et aux systèmes de repérage temporel en usage dans notre société (heure, date...). Il en est de même pour le temps qui passe. Chaque enfant doit progressivement pouvoir articuler son appréciation subjective des durées (long

/ court souvent référé à ennuyeux / agréable) avec des repères partageables par la collectivité (durées caractéristiques des rythmes scolaires : demi-matinée, récréation, sieste, lecture d'une histoire), puis durées mesurées par l'horloge.

On comprend l'importance de l'organisation régulière de l'emploi du temps et des rituels qui marquent les passages d'un moment à l'autre.

La construction des instruments de repérage chronologique (calendriers) et de mesure des durées (sabliers, clepsydres, horloges...) est un moyen sûr pour conduire les enfants à une meilleure appréciation du temps. Leur usage régulier (rituels) est nécessaire dès la première année d'école maternelle. On n'oubliera pas que c'est aussi dans son langage que l'enfant structure la temporalité (voir le domaine « Le langage au cœur des apprentissages »).

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

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

## 7. Développement de la pensée logique

Pendant les années qu'il passe à l'école maternelle, l'enfant découvre et organise certaines relations logiques.

Les activités liées à la vie de la classe et à la pratique des jeux lui fournissent de multiples occasions d'identifier certaines propriétés des objets et de les sélectionner pour comparer, classer ou ranger. Certaines de ces qualités sont distinguées très tôt (les couleurs, les formes simples ou même les quantités discrètes) sans que, pour autant, l'enfant puisse les verbaliser. Il est préférable d'attendre qu'il soit capable de les nommer pour effectuer des classements ou des sériations. D'une manière générale, ces activités ne doivent pas faire l'objet d'activités systématiques : l'enfant peut, par exemple,

accompagner l'adulte dans les tâches de rangement liées aux activités de la classe et qui ont du sens pour lui.

Dans de nombreuses situations didactiques l'enfant prend conscience des contraintes liées aux règles d'un jeu ou d'une activité. Les questions posées à cette occasion favorisent les premières démarches d'anticipation et de déduction.

Comme pour tous les autres domaines de l'école maternelle, l'utilisation de situations réelles (avec des objets courants, du matériel spécifique, des jeux) doit être préférée aux exercices formels proposés par écrit.

## 8. Découverte des formes et des grandeurs

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

L'approche par le toucher (par exemple, avec les yeux bandés) complète l'approche visuelle.

Ces jeux peuvent s'organiser autour de :

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

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

## 9. Approche des quantités et des nombres

Le bébé déjà distingue des quantités. Toutefois, lorsqu'il apprend à parler, même s'il utilise très tôt des noms de nombres, ces derniers ne sont pas nécessairement reliés à l'idée de quantité et l'activité de dénombrement peut rester longtemps difficile. Ainsi, à l'école maternelle, l'enfant peut être confronté à des problèmes portant sur des quantités sans qu'il soit encore capable de les résoudre en utilisant des dénombrements. Pour des tâches de comparaison, d'égalisation, de distribution, de partage, il a alors recours à l'estimation perceptive et globale des quantités (plus, moins, pareil, beaucoup, pas beaucoup), plus tard à la correspondance terme à

terme ou à la quantification. Il faut cependant rester prudent, en particulier avec les plus jeunes, dans la mesure où l'apparence des collections domine encore sur la prise en compte des quantités.

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

- reconnaissance du nombre d'objets dans de petites collections, par une perception instantanée (reconnaissance directe de « trois », sans nécessairement compter « un, deux, trois ») ;
- comparaison de collections à des collections naturelles (par exemple, reconnaissance de « cinq » comme quantité qui correspond à celle des doigts de la main) ou à des collections repères (nombre de places autour de la table...);
- dénombrement en utilisant la comptine parlée qu'il s'agit progressivement de fixer et de compléter.

À l'école maternelle, on ne cherche pas à définir la notion de nombre, mais à permettre aux enfants de s'approprier les nombres, de leur donner du sens à travers leur utilisation dans des problèmes articulés avec des jeux, des situations vécues, mimées ou racontées oralement. Ces problèmes sont choisis pour que les nombres y apparaissent comme des outils efficaces pour :

- comparer des quantités, les mémoriser ;
- communiquer des informations sur les quantités ;
- réaliser une collection ayant autant, plus ou moins d'objets qu'une autre collection ;
- comparer certaines dimensions des objets en utilisant le report d'un étalon ;
- repérer des positions dans une liste ordonnée d'objets ;
- hiérarchiser des séries en utilisant la comptine numérique.

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

À l'école maternelle, les nombres sont essentiellement « dits », même si une première correspondance est établie avec leur écriture chiffrée, par exemple en utilisant une file numérique ou un calendrier. Le nécessaire apprentissage de la suite des noms des nombres relève d'une mémorisation qui peut être aidée par le recours à des comptines chantées, mais il ne doit pas intervenir prématurément. Il faut garder à l'esprit qu'apprendre la suite orale des nombres n'est pas « apprendre à compter » et ne suffit pas pour dénombrer une

quantité qui dépasse les possibilités de reconnaissance globale. La pratique du dénombrement nécessite, en effet, une mise en correspondance des mots (un, deux, trois...) avec les objets d'une collection, sans oubli d'aucun objet et sans compter plusieurs fois le même objet. Celle-ci ne devient possible et rigoureuse que très progressivement et suppose, en particulier, la prise de conscience du fait que le dernier mot prononcé permet d'évoquer la quantité tout entière (et pas seulement de désigner le dernier objet pointé).

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

### 1. Compétences dans le domaine sensoriel

*Être capable de :*

- décrire, comparer et classer des perceptions élémentaires (tactiles, gustatives, olfactives, auditives et visuelles).

### 2. Compétences dans le domaine de la matière et des objets

*Être capable de :*

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

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

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

### 3. Compétences dans le domaine du vivant, de l'environnement, de l'hygiène et de la santé

*Être capable de :*

- suivre de petits élevages en classe,
- semer, planter et entretenir des cultures,
- reconnaître des manifestations et quelques caractéristiques de la vie animale et végétale,
- entretenir ses milieux de vie (classe, cour...),
- appliquer quelques règles d'hygiène du corps (lavage des mains...), des locaux (rangement, propreté), de l'alimentation (régularité des repas, composition des menus),
- prendre en compte les risques de la rue (piétons et véhicules),
- prendre en compte les risques de l'environnement familial (objets et comportements dangereux, produits toxiques).
- repérer des nuisances (bruits, odeurs, fumées, déchets)

### 4. Compétences dans le domaine du temps

*Être capable de :*

- reconnaître le caractère cyclique de certains phénomènes,
- avoir conscience des oppositions entre présent et passé, présent et futur ; pouvoir les exprimer en utilisant correctement les marques temporelles et chronologiques,
- utiliser des repères relatifs aux rythmes de la journée, de la semaine et de l'année,
- comparer des événements en fonction de leur durée,
- situer des événements les uns par rapport aux autres (distinguer succession et simultanéité),
- exprimer et comprendre, dans le rappel d'un événement ou dans un récit, la situation temporelle de chaque événement par rapport à l'origine posée, leurs situations relatives (simultanéité, antériorité, postériorité) en utilisant correctement les indicateurs temporels et chronologiques,
- s'intéresser au récit d'événements du passé

### 5. Compétences dans le domaine du repérage dans l'espace

*Être capable de :*

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

### 6. Compétences relatives aux formes et aux grandeurs

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

### 7. Compétences relatives aux quantités et aux nombres

- comparer des quantités, en utilisant des procédures non numériques ou numériques,

- réaliser une collection qui comporte la même quantité d'objets qu'une autre collection (visible ou non, proche ou éloignée), en utilisant des procédures non numériques ou numériques,
- résoudre des problèmes portant sur les quantités (augmentation, diminution, réunion, distribution, partage) en utilisant les nombres connus,
- reconnaître globalement de très petites quantités (de un à trois ou quatre),

- reconnaître globalement des petites quantités organisées en configurations connues (doigts de la main, constellation du dé),
- connaître la comptine numérique au moins jusqu'à trente,
- dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres connus.

---

## La sensibilité, l'imagination, la création

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

Le jeune enfant agit avec son corps et expérimente, en les vivant, les rapports sensibles qu'il entretient avec les choses et avec le monde. Dans un milieu riche d'expériences sensorielles qui soutiennent et guident son action, il éprouve le plaisir d'exprimer ses émotions et d'exercer sa pensée créative. L'école maternelle lui offre aussi un univers culturel qui préserve sa capacité d'émerveillement, nourrit sa curiosité et introduit des repères. Faisant écho à ses démarches d'exploration, une première sensibilisation artistique ménage la rencontre avec les œuvres des artistes. Cette culture visuelle et musicale interroge son expression personnelle en l'invitant progressivement à trouver des liens entre les inventions, les solutions des créateurs et ses propres démarches.

---

### Le regard et le geste

#### Objectifs

L'école maternelle développe et installe chez l'enfant une pratique créative à partir de situations qui sollicitent son imagination, l'amènent à exercer son pouvoir d'invention et de création, à progresser dans des formes d'expression qui lui sont propres. Elle lui permet d'explorer différentes manières de représenter, de construire les relations entre les objets fabriqués, les images produites par lui ou par d'autres et son réservoir personnel d'images.

Dans les activités proposées, l'enfant mobilise un langage graphique et plastique, et structure progressivement son désir de représenter. Le plaisir de la découverte constitue quelquefois la seule motivation et conduit à la possibilité de tracer, de dessiner, de jouer avec des matières, d'en découvrir les caractéristiques et les qualités et d'en tirer parti. Elle lui apprend à ajuster ses gestes, à percevoir des effets et à modifier son action pour qu'émergent progressivement des intentions.

Les apports culturels fournissent les confrontations nécessaires entre les trouvailles des enfants et les inventions des artistes. Ces rapprochements nourrissent la curiosité et le regard, enrichissent les démarches exploratoires. Quelques œuvres et artistes choisis par l'enseignant viennent en appui d'une expérience créative concrètement vécue.

Les moments d'échanges au sein du groupe donnent l'occasion d'évoquer les procédés utilisés, de constater les effets produits, de raconter les sensations éprouvées. Ils aident l'enfant à saisir sa démarche, à entendre d'autres manières de faire et de voir. Ils l'amènent à exercer sa faculté d'observer en l'incitant à prendre du recul sur les productions.

#### Démarches

Deux types de dispositifs pédagogiques permettent de mettre en œuvre la plupart des activités :

- une installation matérielle permanente (coin atelier, salle atelier contiguë à la salle de classe...) offre à chaque enfant, au moment où il le souhaite, la possibilité de s'emparer du moyen d'expression qui correspond, sur l'instant, à son désir de faire. L'enseignant veille à mettre à sa disposition des supports et des instruments très variés, renouvelés et de bonne qualité, sans négliger les apports naturels et culturels offerts par l'environnement tels que les objets, les images, les matières minérales et végétales...

- des projets limités dans le temps et organisés en étapes successives, installés dans des lieux adaptés à la situation et centrés sur la découverte et l'exploration d'un thème (la maison, le jardin, le portrait...), d'une technique, ou l'exploitation de la démarche d'un artiste. La démarche est menée en plusieurs temps : mise en situation pour solliciter et stimuler le plaisir de faire et d'imaginer, mise en action servie par de bonnes conditions matérielles, présentation des réalisations et échanges sur les diverses réponses apportées, mise en valeur des productions. Des moments de recherche individualisée ou en petits groupes peuvent alterner avec des séquences plus structurées et orientées vers la production. La technique et les procédés ne sont jamais enseignés en tant que tels.

Les liens avec les œuvres (rencontrées, collectionnées) et des artistes sont opérés aussi souvent

que possible, en particulier pour les élèves de grande section.

Une programmation des activités et des compétences exercées est définie en conseil de maîtres. On recherche une adaptation précise aux besoins repérés des groupes d'enfants, en ménageant des découvertes et des ouvertures vers des domaines de plus en plus éloignés des préoccupations immédiates, dans le temps et dans l'espace.

## Programme

Les activités sont organisées de manière à permettre à l'enfant l'exploration du dessin et du geste graphique, celle des activités de fabrications plastiques en plan et en volume. Une première découverte et manipulation des images vient compléter le programme.

### 1. Le dessin et le geste graphique

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

Les activités graphiques sont ici abordées pour les liens qu'elles entretiennent avec le dessin. Elles exercent le mouvement pour produire des traces et obtenir des formes qui, associées les unes aux autres, permettent de satisfaire des intentions : jouer avec des éléments, organiser une surface, figurer. Elles permettent d'explorer et d'élargir la palette des savoir-faire de chacun ; les techniques et procédés découverts sont l'occasion de jouer avec des paramètres dans l'espace et sur les surfaces (sens du geste, direction, intensité, rythme, forme de la trace...). L'enfant apprend progressivement à mobiliser ses capacités en fonction de la recherche d'une signification ou d'une intention.

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

Pour les plus petits, les premiers gribouillages encouragés accompagnent la maturation de l'activité visuo-motrice. Interprétés par la parole de l'adulte, ces tracés constituent un premier répertoire graphique qui s'enrichit très rapidement.

En ce qui concerne les traces et les dessins, l'enseignant se gardera de toute interprétation touchant à la vie psychique de l'enfant.

L'enfant doit pouvoir :

- utiliser le dessin pour expérimenter les différentes fonctions qu'il peut avoir : désir spontané d'exprimer par une trace, expression de

l'imagination, représentation d'un univers ou de personnages,

- expérimenter les traces de divers outils et matières pour rechercher l'adaptation du geste aux contraintes matérielles,

- élaborer et organiser des tracés selon une intention graphique et esthétique : jeu libre et combinaison de traits et de formes pour rythmer et animer des surfaces (varier les supports et les outils utilisés),

- se constituer des répertoires d'objets : empreintes, traces, dessins, photocopies, photographies, signes et symboles...

- choisir et utiliser une technique découverte ou en associer plusieurs pour réaliser une production en deux dimensions ( en intégrant les possibilités offertes par la photocopieuse, l'appareil photographique, l'ordinateur, les palettes graphiques, les logiciels de dessin...).

### 2. Les activités et fabrications plastiques

Dans un va-et-vient dynamique entre les images et les objets fabriqués et ceux qui sont regardés, les activités plastiques favorisent toutes les manipulations. Toucher et regarder sous des angles et des éclairages différents, manipuler et agir sur les objets, les détourner et les transformer sont des actions qui permettent de se confronter à des problèmes et d'imaginer des solutions. Le travail sur les matériaux ductiles ou résistants se fonde sur les opérations d'addition et de retrait, à partir desquelles une palette large d'actions et de gestes de diversifient et s'affinent.

Pour les plus petits, les jeux d'exploration et les tâtonnements propices à l'émerveillement et à l'étonnement doivent être privilégiés. Il s'agit tout simplement d'éprouver le plaisir moteur et visuel de l'action et de la transformation : lien et engendrement des formes, des couleurs, des signes, des matières. Les activités de manipulation et de modelage avec des matières de consistances différentes (terre glaise, sable, boue, barbotine ...) et de couleurs variées (grise, ocre, rouge, blanche) sont essentielles. Elles permettent d'éprouver des sensations physiques, de ressentir le plaisir de donner forme, de déformer, de marquer. Elles sollicitent une imagination active.

L'enfant doit pouvoir :

- découvrir quelques éléments de son environnement immédiat, les exploiter et tirer parti de leur dimension artistique en les intégrant comme matériau pour sa propre création (assembler, emboîter, coller),

- explorer des formes, des couleurs, des matières (textures, reliefs...), des objets ; mettre en œuvre diverses actions sur ces éléments pour obtenir des effets ; ajuster son geste en fonction de la qualité et des caractéristiques des constituants,

- réaliser une production en volume selon un désir d'expression et en tirant parti, progressivement, des

contraintes techniques rencontrées : combiner des gestes, déformer une matière, détourner un objet,

- explorer et exploiter les qualités de diverses matières à modeler pour représenter en volume selon son désir et son imagination (terre, mais aussi plâtre, pâte à papier, pâte à sel, bandes plâtrées...),
- expérimenter la variété des ressources expressives d'un matériau (gouaches, encres, tissus, papiers, carton, bois, terre, pierre, métal...) et pouvoir réutiliser de manière autonome un procédé découvert de manière fortuite.

### **3. L'éducation du regard et la découverte des images**

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

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

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

### **4. Les collections, les musées personnels et les musées de classe**

L'école doit donner à l'enfant l'occasion de se familiariser avec les images et les objets qui présentent une dimension esthétique. Cette fréquentation s'appuie sur les motivations réelles de l'enfant pour conserver pour soi des images, des objets, la trace d'un événement, l'aspect d'une chose,

éventuellement les communiquer à d'autres (proches, absents, éloignés, étrangers...).

Le désir de collectionner est encouragé. L'enseignant fournit les supports et les moyens qui permettent à l'enfant de commencer une collection personnelle et de l'enrichir. Chaque fois que c'est possible, ces objets sont réutilisés dans le cadre des activités et des projets de la classe.

Un musée, constitué à partir d'un thème ou lié aux moments exceptionnels de la vie de la classe, est l'occasion de faire exister concrètement une culture commune à l'ensemble du groupe.

Pour les plus petits, il importe aussi de nourrir l'imagination et la sensibilité grâce à de multiples installations et présentations d'œuvres et d'images, en privilégiant la qualité esthétique et les liens avec les projets de la classe. Les imagiers, les albums « d'images à parler » qui peuvent être fabriqués avec les enfants en opérant des recherches et des choix en fonction de thèmes ou de dominantes (les bonhommes, la mer, le jaune, le rond...) sont des instruments essentiels qui peuvent être parcourus et commentés.

Le désir de l'enfant est encouragé pour :

- collecter, conserver et collectionner des images : albums personnels (photographies, cartes postales, timbres, dessins spontanés...), collections de classes (« coin images » dans le coin de livres de la classe, boîtes à trésors...),
- participer à l'élaboration d'un musée de classe (collecter, identifier, classer, présenter) et s'entraîner à retrouver l'histoire des objets et images collectés.

### **5. Les activités de création et le langage oral**

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

- évoquer des sentiments, des événements en relation avec l'expérience sensorielle,
- présenter et parler de son dessin, de sa réalisation, d'un objet ou d'une image de son album et du musée de classe,
- verbaliser ses propres sensations devant une image, une œuvre et s'ouvrir à la perception de l'autre,
- agir en coopération dans une situation de production collective.

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

*Être capable de :*

- adapter son geste aux contraintes matérielles (outils, supports, matières),
- utiliser le dessin en repérant les différentes fonctions qu'il peut avoir : désir spontané d'exprimer

par une trace, expression de l'imagination, représentation d'un univers ou de personnages,

- choisir et utiliser une technique pour réaliser une production en deux dimensions ; intégrer les possibilités offertes par la photocopieuse, l'appareil photographique, l'ordinateur, les palettes graphiques, les logiciels de dessin,
- associer plusieurs techniques,
- réaliser une production en volume selon un désir d'expression et en tirant parti, progressivement, des contraintes techniques rencontrées : combiner des gestes, déformer une matière, détourner un objet,
- identifier et trier des images selon leur origine et leur fonction, ou selon un thème donné,
- exprimer verbalement ses propres sensations devant une image, une œuvre et s'ouvrir à la perception de l'autre,
- repérer des liens qui existent entre des œuvres présentées et des démarches vécues dans la pratique de classe,
- pouvoir choisir dans sa collection personnelle ou dans celle du musée de classe des éléments (objets, images) susceptibles de faire écho à sa propre production.

---

## La voix et l'écoute

### Objectifs

La voix est le premier instrument d'expression de la sensibilité et de la personnalité. L'oreille fonctionne en permanence en interaction totale avec elle. L'écoute est indispensable à la constitution de l'imaginaire sonore personnel. Elle permet de faire naître et vivre des images mentales à partir de sources et matériaux sonores. Ces images s'associent aux autres images sensorielles.

Aussi, dès l'école maternelle, la découverte du monde sonore et d'univers musicaux fait-elle une place privilégiée à l'éducation de la voix et de l'oreille. Les mises en situation sollicitent, de manière alternée et en combinaisons variées, écoute, productions imitatives, transformations et inventions.

Les activités de ce domaine supposent un engagement corporel entier : dans l'expression de réactions spontanées et construites, dans les évolutions et jeux dansés ou dans l'usage d'objets sonores et d'instruments appropriés. Elles développent aussi des compétences visées plus explicitement par d'autres domaines d'enseignement.

De nombreux jeux vocaux utilisent la langue maternelle ou d'autres langues comme matériaux pour des recherches vocales portant sur le rythme, l'intonation, la prosodie, l'articulation... Ces activités utiles à la prise de conscience de constituants formels de la langue sont détaillées dans le domaine « Le langage au cœur des apprentissages ».

L'activité musicale sollicite la mémoire auditive (de textes, de rythmes et de mélodies), les différentes

formes d'attention. Elle permet aussi de structurer le temps en jouant sur le maintien et la variation du tempo ou du rythme. Dans les réalisations collectives (chorale) elle crée une relation à l'espace très spécifique, qui contribue à enrichir les représentations que l'enfant s'en donne par ailleurs.

Par le chant, l'enfant éprouve concrètement son sentiment d'appartenance au groupe (communication émotionnelle). Les attitudes et les relations à autrui qu'implique toute activité musicale structurée lui permettent de découvrir les contraintes souples mais exigeantes qu'imposent la communication par le regard et le geste, la tenue de rôles différenciés dans une organisation d'ensemble.

### Programme

#### 1. Activités vocales

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

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

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

Le document d'accompagnement donne des références classées permettant de constituer et renouveler ce répertoire.

##### *1.2. Jeux vocaux*

Ils peuvent porter :

- sur l'imitation, la transformation de bruits, cris, éléments sonores d'environnements variés, de la vie quotidienne,
- sur des éléments musicaux enregistrés, dont ceux utilisés dans les évolutions et jeux dansés,
- très fréquemment sur les matériaux parlés et chantés de poèmes, comptines, formulettes, chansons issus de différentes cultures.

Un texte parlé, récité, chanté – poésie, chanson ou comptine – prend vie s'il est rythmé, si les mots, les phrases ont été explorés par des jeux sonores, des essais de « respirations » et des placements variés dans l'espace. Il se mémorise ainsi plus facilement, surtout en y ajoutant gestes et mimiques d'accompagnement. Il convient d'alterner les moments où l'on dit (ou chante) et ceux où l'on écoute, les moments de production (ou d'audition) individuelle ou en groupe.

##### *1.3. Invention de chants et productions vocales*

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

#### 1.4. La chorale

La chorale est un cadre particulièrement fécond. La chorale à l'école maternelle rassemble plusieurs classes en veillant toutefois à ne pas annuler les bénéfices de l'activité par l'accumulation d'un trop grand nombre d'élèves.

Quel que soit le dispositif retenu les formules d'organisation possibles sont multiples en fonction du contexte. Ces activités sont tout autant le prolongement de chants préparés dans la classe que la découverte en commun d'œuvres nouvelles pendant le temps de regroupement.

Des indications plus détaillées relatives à l'organisation, contenus et répertoires des chorales à l'école font l'objet d'un document d'accompagnement.

## 2. Activités d'écoute

Aucune séquence d'éducation musicale ne peut se priver d'activités d'écoute, mais celles-ci doivent être articulées avec tous les autres aspects de la démarche : écouter, reproduire, inventer, chanter, jouer, évoluer alternent régulièrement. Les moments d'écoute prennent alors leur véritable sens.

Elles peuvent également correspondre à des évènements plus émotionnels et esthétiques : écoute pour le plaisir, suite du conte, retour au calme, spectacle, rencontre, concerts sans que l'écoute soit, dans ce cas, particulièrement encadrée.

Ces activités visent prioritairement à développer la sensibilité de l'enfant, la discrimination et la mémoire auditive, l'écoute intérieure et l'imaginaire sonore. Elles constituent également les premières références culturelles.

Au travers de l'éventail des activités progressivement proposées l'enfant identifie, compare, reproduit, mémorise, et met en relation les sons et formes sonores entendus. Il commence par percevoir les contrastes forts, puis des écarts moins marqués ; il découvre le silence comme élément à valeur musicale, et non comme simple absence de bruit.

Au travers des variantes de timbre, de durée, d'intensité, de hauteur, il apprend progressivement à caractériser ces éléments de base. Il acquiert en même temps le lexique, simple mais précis, qui lui permet de désigner, avec des qualificatifs de plus en plus affinés, les caractéristiques d'un extrait.

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

Les activités d'écoute portent sur :

- l'écoute du monde sonore : découvrir des environnements sonores variés en situation ou enregistrés (« paysages sonores », bruitages) ; l'enfant s'essaie à localiser les sources sonores, fait des hypothèses sur leurs causes, sur les objets, les voix, les matériaux et les gestes qui peuvent les produire,

- l'écoute des productions de la classe ou d'autres classes : l'enfant est soit auditeur en direct, soit auditeur d'enregistrements (émissions vocales, textes dits et chantés, percussions corporelles, usage d'instruments et d'objets sonores),
- l'écoute d'extraits d'œuvres musicales d'origines les plus variées possibles (époques, styles, genres, pays, cultures),
- l'écoute, chaque fois que c'est possible, de musique vivante en direct : musiciens invités à l'école, concerts, prestations d'élèves d'école élémentaire, collège...

L'enseignant accueille toutes les réponses que l'enfant mobilise en situation d'écoute et le laisse construire progressivement les moyens d'expression dont il a besoin pour rendre compte de ce qu'il perçoit et ressent. Ce cheminement débute avec les réponses corporelles pendant l'audition, irrépessibles et indispensables chez les plus jeunes, passe par l'imitation (parlée ou chantée) par des déplacements utilisés comme moyens d'analyse et, enfin, par l'expression verbale spontanée puis dirigée.

En écoutant sans censurer ses réponses corporelles, l'enfant découvre les composantes du rythme (pulsation, tempo...) et apprend à les structurer. Il repère les phrases musicales, les strophes et les refrains. La réalisation de chorégraphies s'appuie avant tout sur un travail d'écoute analytique qui, par l'activité corporelle, amène l'enfant à maîtriser ces éléments et à les utiliser comme autant de repères et de moyens d'expression.

## 3. Activités avec des instruments

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

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

L'élève développe ses capacités d'écoute et d'attention, apprend à mieux maîtriser la pulsation, le rythme et les nuances, enrichit ses possibilités d'interprétation et d'invention. Il élargit aussi ses réactions personnelles à l'écoute de musiques variées,

et commence à tenir des rôles alternés dans une situation de groupe.

La constitution d'une formation de type orchestre peut venir enrichir les réalisations de projets musicaux et se combiner opportunément avec les activités chorales.

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

*Être capable de :*

- percevoir et tirer parti de la relation entre écouter et produire de la musique,
- jouer de sa voix pour expérimenter des variations de hauteur, d'intensité, de timbre, de nuances,
- mémoriser chaque année, une dizaine de comptines, une dizaine de chansons,
- interpréter une poésie, un chant, une comptine après avoir expérimenté plusieurs variantes,
- prendre immédiatement la hauteur de départ donnée pour un chant,
- marquer et respecter dans la durée la pulsation vécue ; jouer sur le tempo et quelques nuances contrastées,

- reproduire, après repérage, des formules rythmiques simples, corporellement ou avec des instruments à percussion,
- se repérer dans l'espace et dans le temps au cours de jeux chantés et dansés,
- écouter un extrait musical (ou une production) jusqu'au bout puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions, son appréciation,
- percevoir à l'écoute et dans les productions, la valeur musicale des silences, les utiliser comme éléments signifiants,
- faire des propositions inventives lors des phases de création et d'invention, tant avec son corps qu'avec sa voix ou avec des instruments,
- tenir sa place dans les activités collectives et s'exprimer seul et brièvement face au groupe,
- transposer en gestes instrumentaux appropriés les réactions corporelles à des moments musicaux de caractéristiques contrastées,
- coordonner texte parlé ou chanté et accompagnement corporel ou instrumental.

---

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
Une école organisée pour les jeunes enfants.....	2
Accompagner les ruptures et organiser les continuités .	2
Cinq domaines d'activités pour structurer les apprentissages .....	3
<b>I. Le langage au cœur des apprentissages</b> .....	<b>5</b>
Objectifs et programme .....	5
Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle .....	13
<b>II. Vivre ensemble</b> .....	<b>14</b>
Objectifs et programme .....	14
Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle .....	16
<b>III. Agir et s'exprimer avec son corps</b> .....	<b>17</b>
Objectifs et programme .....	17
Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle .....	19

<b>IV. Découvrir le monde</b> .....	<b>21</b>
Objectifs .....	21
Programme.....	22
Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle.....	26
<b>V. La sensibilité, l'imagination, la création</b> .....	<b>27</b>
1. Le regard et le geste .....	27
Objectifs .....	27
Démarches .....	27
Programme.....	28
Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle.....	29
2. La voix et l'écoute.....	30
Objectifs .....	30
Programme.....	30
Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle.....	32